

ДОШКІЛЬНА ОСВІТА : ПРОБЛЕМИ І ПЕРСПЕКТИВИ

УДК 378.011.3-051:373.2] : 159.947.5

ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДИТИНОЦЕНТРОВАНОЇ МОТИВАЦІЇ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

FORMATION OF THE CHILD-CENTRIC MOTIVATION FOR PROFESSIONAL ACTIVITY OF PRE-SCHOOL EDUCATION TEACHER

І. О. Луценко

Актуальність дослідження. У сучасних умовах розвитку інформаційного суспільства, переважання впливу медіа середовища на дитину над безпосередніми впливами дорослого актуалізується перехід від предметного центризму до дитиноцентризму. Науковий пошук спрямовується на з'ясування механізмів реалізації дитиноцентризму як особистісно орієнтованої взаємодії дорослого з дитиною, за якої особистість дитини знаходиться у центрі освітнього процесу.

Постановка проблеми. У статті визначається зміст поняття дитиноцентризму, наголошується на ключовій ролі педагога у реалізації дитиноцентрованої освіти й необхідності формування у майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти дитиноцентрованої мотивації до професійної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Ідеї дитиноцентризму є предметом уваги таких прогресивних педагогів, учених минулого й сучасності, як: І. Бех, П. Блонський, А. Венцель, О. Вишневецький, О. Гессен, А. Дістервег, Д. Дьюї, І. Зязюн, Я. Коменський, В. Кремень, А. Макаренко, К. Роджерс, Ж. Руссо,

Urgency of the research. In the modern conditions of the information society development, the influence of the media environment on the child prevails over the immediate effects of the adult and, thus, the transition from subject centrism to child-centrism is actualized. The scientific search is directed to clarifying the mechanisms of realization of child-centrism, as a person-oriented interaction between the adult and the child, in which the child's personality is at the center of the educational process.

Target setting. The content of the concept of child-centrism is defined in the article, the key role of the teacher in the implementation of child-centric education and the necessity of formation of the child-centric motivation for professional activity of pre-school education teacher are emphasized.

Analysis of recent research and publications. Ideas of child-centrism are the subject of attention of such progressive teachers, scholars of the modernity and the past, as: I. Bekh, P. Blonskyi, A. Ventsel, O. Vyshnevskyi, O. Hessen, A. Disterveh, D. Diui, I. Ziazium, Ya. Komenskyi, V. Kremen, A. Makarenko, K. Rodzhers, Zh. Russo,

О. Сухомлинська, К. Ушинський,
Ф. Фребель, Й. Песталоцці.

Постановка завдання. У статті розв'язується завдання щодо визначення та теоретичного обґрунтування структурних складових дитиноцентрованої мотивації майбутніх вихователів до професійної діяльності у закладах дошкільної освіти, розкриття механізмів формування такої мотивації.

Виклад основного матеріалу. У першій частині основного матеріалу статті подано обґрунтування структурних складових дитиноцентрованої мотивації, а саме: розвинений пізнавальний інтерес до світу дошкільного дитинства; ціннісна ієрархізація особистісних якостей вихователя; ціннісна ієрархізація мотивів професійної взаємодії з дітьми; наявність самовідчуття психологічної близькості до світу дитинства; сформованість емоційно-ціннісного ставлення до дитини як суб'єкта спілкування і професійної взаємодії; вияв особистісної схильності до практики мовленнєвого спілкування з дітьми дошкільного віку. У другій – розглядається взаємозв'язок, послідовність їх становлення і розвитку.

Висновки. З метою формування дитиноцентрованої мотивації до професійної діяльності у закладах дошкільної освіти здійснено реалізацію таких етапів: розроблення комплексу методів і прийомів, навчально-професійних завдань, спрямованих на розвиток ціннісно-мотиваційної сфери, емоційно-ціннісного ставлення майбутніх вихователів до дитини як суб'єкта спілкування і професійної взаємодії, процесів комунікативно-мовленнєвої взаємодії з нею; розроблення способів емоційного впливу на розвиток у майбутніх вихователів дитиноцентрованої мотивації до професійної

O. Sukhomlynska, K. Ushynskiy,
F. Frebel, Y. Pestalotsti.

The research objective. In the article, the task of determining and theoretically substantiating the structural components of the child-centric motivation for professional activity of pre-school education teacher is unleashed and mechanisms for the formation of such motivation are revealed.

The statement of basic materials. The justification of the structural components of child-centered motivation was given in the first part of the main material of the article, namely: developed cognitive interest in the world of preschool childhood; value hierarchy of personal qualities of the educator; value hierarchy of the professional interaction motives with children; the presence of a sense of psychological proximity to the childhood world; the formation of an emotional-value attitude to the child as a subject of communication and professional interaction; manifestation of personal inclination to practice verbal communication with children of preschool age. The relationship and consistency of their formation and development is examined in the second part.

Conclusion. Realization of the following stages: the development of a set of methods and techniques, educational and professional tasks which are aimed at the development of the value-motivational sphere, emotional-value relationship of future up bringer to the child as a subject of communication and professional interaction, processes of communicative and verbal interaction with it; development of ways of emotional impact on the formation of the child-centric motivation for professional activity of pre-school education teacher; development and implementation of communication trainings aimed at the emotional mood to interaction with a

діяльності у закладах дошкільної освіти; розроблення та реалізацію комунікативних тренінгів, спрямованих на емоційне налаштування на взаємодію з дитиною дошкільного віку, оволодіння суб'єкт-суб'єктною моделлю взаємодії з нею.

У ході взаємопов'язаного формування методичної, комунікативно-мовленнєвої підготовленості й дитиноцентрованості виявлено взаємозв'язки і взаємозалежності між сформованістю ціннісно-мотиваційної сфери і вибором стратегії комунікативно-мовленнєвої взаємодії з дитиною, сформованістю емоційно-ціннісного ставлення до дитини і вибором суб'єкт-суб'єктної моделі взаємодії з дитиною, станом відчуття психологічної близькості до світу дитинства і розвитком схильності до практики мовленнєвого спілкування з дітьми, опануванням структури особистісно розвивального професійно-мовленнєвого спілкування і успішністю професійної діяльності.

Ключові

дитиноцентризм,
дитиноцентрована
емоційно-ціннісне
особистісно-орієнтована модель.

слова:

мотивація,
ставлення,

child of preschool age, the harnessing the subject-subject model of interaction with it, were carried out with the aim of formation of the child-centric motivation for professional activity in pre-school education establishments.

In the course of the interconnected formation of methodical, communicative and verbal preparedness and child-centrism, interrelations and interdependencies between the formation of the value-motivational sphere and the choice of the strategy of communicative-speech interaction with the child, the formation of the emotional-value attitude to the child and the choice of the subject-subject model of interaction with the child, the state of sensation of psychological proximity to the world of childhood and the development of a propensity to practice verbal communication with children, the mastering of the structure of personality development of vocational and verbal communication and the success of professional activity.

Key words: child-centrism, child-centric motivation, emotional-value attitude, person-oriented model.

Розвиток українського суспільства як інформаційного, що відповідає сучасним світовим тенденціям, визначає необхідність інноваційних змін в освіті. Становлення суспільства нового типу, розроблення нової концепції людини спричиняє зміну освітньої парадигми, обґрунтування новітніх стратегічних напрямів розбудови нової української школи, формування нового вчителя, вихователя.

Оскільки найголовнішим ресурсом суспільства і важелем його розвитку є люди з розвиненими здібностями, завдання інформаційного суспільства – створити умови для реалізації потенціалу кожної людини, розвитку її як ефективної особистості. Розширення комунікативного середовища, яке оточує сучасну дитину, переважання інформаційних контактів у медіа середовищі над

безпосередніми міжособистісними контактами дитини з дорослими, поступово спричиняє зменшення їхньої ролі у становленні соціально-особистісної зрілості дошкільника, що не може не мати негативних наслідків для розвитку кожної зростаючої особистості, соціальних наслідків.

Отже, інноваційний тип суспільного прогресу (В. Кремень), за якого отримання інформації стає способом життя, актуалізує водночас завдання розвитку особистості, а відтак, висуває суспільну вимогу щодо переходу від предметного центризму до дитиноцентризму, за якого у центрі сучасного освітнього процесу має стояти «Я» особистості дитини [4].

Ідеї дитиноцентризму пройшли тривалий шлях свого розвитку. Їх можна відстежити у прогресивних педагогічних системах, працях вітчизняних і зарубіжних педагогів минулого, сучасних наукових теоріях (І. Бех, П. Блонський, О. Вишневський, А. Венцель, О. Гессен, А. Дістервег, Д. Дьюї, І. Зязюн, Я. Коменський, В. Кремень, А. Макаренко, К. Роджерс, Ж. Руссо, О. Сухомлинська, К. Ушинський, Ф. Фребель, Й. Песталоцці). Педагогіка дитиноцентризму є предметом теоретичного осмислення вчених, основою організації навчальної і виховної практики (Ш. Амонашвили, А. Захаренко, Я. Корчак, А. Макаренко, В. Сухомлинський).

Основу поняття «дитиноцентризм» складає гуманістична парадигма, що дозволяє не звужувати його до одного із способів реалізації й розглядати як цілісний науковий підхід, сукупність єдиноспрямованих принципів, способів і методів, які педагог має знати і вміти застосовувати. Зокрема О. Квас трактує дитиноцентризм як особистісно-орієнтовану модель виховання дитини. Мета такої моделі – розширення можливого життєвого шляху та саморозвитку дитини, гуманізація реального буття, посилення уваги до системи її цінностей та інтересів задля формування основ життєвої компетентності [2].

Реалізація особистісно орієнтованої моделі залежить від педагога, «розумного вихователя», котрий у своїй роботі керується принципом поваги до особистості дитини та її прав (Я. Корчак). Відтак, дитиноцентризм – це особистісно орієнтована модель взаємодії дитини і дорослого, яка проявляється у формі рівноправного партнерства засобами спільної активності та діалогу, на основі емпатійності, визнання унікальності природи дитинства [8].

Характеризуючи дитиноцентризм, можливі труднощі його реалізації в освіті, В. Кремень наголошує на тому, що навчання, відносини педагога і вихованця це особливе «таїнство» [4]. Задля створення таких педагогічних відносин педагог, на переконання Я. Корчака, має працювати над собою, а для цього пізнавати себе, різнобічно вивчати дитину, ставити її в центр своєї професійної активності.

Отже, ключовою фігурою у реалізації дитицентрованої освіти є особистість вихователя, його емоційно-ціннісне ставлення до дитини [6]. За відсутності такого ставлення, основу якого складає любов до дітей, професійна майстерність, як підкреслює В. Кремень, не має такого вже значення [4].

Мета статті: здійснити теоретичне обґрунтування структури, механізмів формування у майбутніх вихователів дитиноцентрованої мотивації до професійної діяльності.

Необхідність забезпечення позитивної мотивації до педагогічної діяльності визначається місцем потребнісно-мотиваційного компонента у здійсненні будь-якого виду діяльності, значенням особистісної позиції педагога для здійснення міжособистісної гуманістично спрямованої професійної взаємодії й спілкування з дітьми (Ш. Амонашвілі, І. Бех, І. Зязюн, Н. Кузьміна, В. Сухомлинський).

Мотиваційна зумовленість дій, вчинків, усієї поведінки людини конкретними життєвими цілями, джерелами яких є потреби, суспільні вимоги визначається як спрямування особистості. Серед складових педагогічної спрямованості більшість дослідників виділяє любов до дітей. Ідею люблячого ставлення до дитини розробляли Я. Корчак, А. Макаренко, В. Сухомлинський Л. Толстой, К. Ушинський, С. Русова. За словами К. Ушинського, суттєвою особистісною рисою педагога є самовідчуття дорослої людини, яка усвідомлює свою близькість до світу дитинства. Педагог назвав це відчуття «психологічним тактом» і зазначив, що тільки спогади власного дитинства можуть допомогти зрозуміти найтонші порухи дитячої душі і чинити правильно.

В. Сухомлинський називав людяність і глибоку любов до дітей найціннішими рисами вихователя, підкреслюючи, що у них сполучаються сердечна ласка з мудрою строгістю і вимогливістю. Педагог писав про це так: тільки той стане справжнім учителем, хто ніколи не забуває, що він сам був дитиною. Такий педагог зможе

прийняти позицію дитини, зрозуміти її мотиви, інтереси, цінності, дії, побачити себе в дітях, грати з ними і одержувати задоволення від процесу спілкування.

На необхідності любові до дітей наголошував Д. Ніколенко. Вчений зазначив: той, хто не любить дітей, майстром-вихователем стати не може [9, с. 138]. Проблему виховання у майбутніх педагогів любові до дітей на сучасному етапі дослідив І. Парасюк. Дослідник визначив, що на стадії зародження любові, вона виявляється як морально-етичне почуття; в стадії розвитку – як уміння будувати свою роботу з дітьми на основі взаємної поваги, підтримки, співчуття, турботи; на етапі сформованості – як якість особистості [12].

Н. Кузьміна у структуру педагогічного спрямування включає: усвідомлення значимості педагогічної роботи, її труднощів, інтерес і любов до педагогічної професії, схильність займатися нею, потребу в спілкуванні з дітьми, прагнення оволодіти основами педагогічної майстерності й визначає її як інтегровану характеристику педагогічної праці. Вчена розрізняє такі типи професійно-педагогічних інтересів: спрямовування на педагогічну діяльність, яке виявляється як схильність до педагогічної діяльності; спрямування на учня; спрямування на предмет [5].

І. Фастовець виділено такі типи педагогічного спрямування: ділове (домінують мотиви розкриття змісту навчального предмета); гуманістичне (домінують мотиви спілкування); індивідуалістичне (домінують мотиви удосконалення). На думку дослідника, у розвитку інтересу до педагогічної діяльності домінуючими є мотиви спілкування.

Л. Мітіна вважає, що зміст педагогічного спрямування визначається такими трьома напрямками: емоційно-ціннісне ставлення до професії вчителя; схильність займатися видами діяльності, які втілюють специфіку педагогічної професії; професійно значимі якості особистості. На думку вченого, домінуючим мотивом педагогічного спрямування спрямування на особистість дитини, яке виявляється у турботі, інтересі, любові, сприянні розвитку її особистості [7]. Турбота про щастя дитини, на погляд П. Підкасистого, є провідним мотивом педагогічної діяльності.

Як цілісне утворення, що динамічно розвивається, розглядає мотивацію педагогічної діяльності Є. Панько. На думку вченого, ці мотиви певним чином підпорядковані та взаємопов'язані:

обов'язковою складовою позитивної мотивації вибору професії вихователя закладу дошкільної освіти є інтерес до педагогічної діяльності, любов до дітей, привабливість процесу професійної взаємодії, спілкування з дошкільниками [11].

Л. Ахмедзянова розглядає прояв прагнення педагога постійно бути з дітьми, спілкуватися, гратися, займатися і працювати з ними, як складову схильності до педагогічної діяльності [1, с. 107]. Потреба у педагогічній діяльності, на думку вченого може виражатися у тому, що педагог відчуває пристрасне бажання, внутрішній потяг навчати і виховувати дітей; спілкуватися з ними, розповідати, повідомляти знання; потребу в дитячій прихильності, любові й визнанні; потребу в педагогічній діяльності в цілому [1, с. 90]. Важливим етапом формування потреби є переживання емоційної причетності суб'єкта до конкретної діяльності, усвідомлення власних можливостей, здібностей задовольнити ці потреби [1, с. 115–116].

Місце суб'єкт-об'єктних і суб'єкт-суб'єктних відносин, які включають потреби, потребнісні стани; емоції, почуття, емоційні відношення у формуванні людини як суб'єкта праці визначив Є. Климов. Вибір педагогічної професії вчений пов'язує з тим, наскільки людині цікаво спілкуватися з дітьми, наскільки вона прагне бачити світ їхніми очима. Якщо ж тривале спілкування з дітьми дратує, втомлює, обирати професію педагога не варто [3, с. 3]. Стійка потреба у систематичному спілкуванні з дітьми в найрізноманітніших сферах, емоційне задоволення на всіх етапах спілкування, розглядається Н. Волковим як обов'язковий компонент професійно-педагогічної комунікативності вчителя.

Можемо зробити висновок, що під нахилами і потребами у педагогічній діяльності розуміють схильність до спілкування з дітьми і роботи з ними, прихильне ставлення до вихованців. Якщо така здібність відсутня, на перший план висувається предметне спрямування педагога. Необхідність формування схильності до практики мовленнєвого спілкування з дітьми як компонента позитивної мотивації до майбутньої діяльності обґрунтовується місцем схильності у структурі оволодіння різними видами професійної діяльності [10].

Отже, дитиноцентрована мотивація до професійної діяльності в закладах дошкільної освіти охоплює:

- розвинений пізнавальний інтерес до світу дошкільного дитинства;
- ціннісну ієрархізацію особистісних якостей вихователя;
- ціннісну ієрархізацію мотивів професійної взаємодії з дітьми;
- наявність самовідчуття психологічної близькості до світу дитинства;
- сформоване емоційно-ціннісне ставлення до дитини як суб'єкта спілкування і професійної взаємодії;
- вияв особистісної схильності до практики мовленнєвого спілкування з дітьми дошкільного віку.

Як показано в роботах В. Мясіщева, Б. Теплова, С. Рубінштейна, становлення схильності тісно пов'язане з розвитком потребнісно-мотиваційної сфери особистості. Формування схильності відбувається як поступове об'єднання особистості й певної (професійної) діяльності, під час якого людина не тільки засвоює спеціальні знання і вміння, які входять до складу цієї діяльності, а також її цілі й мотиви. У процесі професійного навчання відбувається «занурення» майбутнього фахівця у зміст професійної діяльності. Цей зміст проникає в особистість, «наповнює» її. Результатом такого процесу є нерозривна єдність особистості і діяльності [10, с. 93]. Схильність, яка інтегрує функціонально-процесуальний та особистісний аспекти, можна розглядати як найвищий показник оволодіння діяльністю.

Передумовою розвитку схильності є емоційно-позитивне ставлення до певної сфери дійсності. У її становленні виділяють такі етапи: потяг – інтерес – схильність. Перехід від однієї форми до іншої відбувається так що кожна наступна форма відтворює в собі попередню як один із компонентів. Так, потяг з необхідністю входить у склад більш високо розвинених форм потреб. В інтересі потяг виступає як емоційно-позитивне ставлення до певної галузі знань чи діяльності. Як компонент інтересу, потяг збагачується його змістом, стає більш стійким і особистісним.

Безпосередньою, найбільш близькою передумовою для розвитку схильності є розвиток пізнавальних інтересів. Проте, інтерес, як вибіркоче спрямування особистості до вивчення певної галузі знань, не обов'язково надалі розвивається у схильність. Зокрема, Г. Щукіна відзначає: для того, щоб пізнавальний інтерес набув характеру схильності, необхідно, аби особистість постійно, посилено займалась

певним видом діяльності, надавала їй перевагу над іншими, прагнула пов'язати з нею свої життєві плани.

На думку І. Невського, схильність сполучає в собі стійкий інтерес до певної галузі знань, постійне емоційно забарвлене прагнення до діяльності, пов'язаної з цією галуззю знань, достатньо розвинені здібності, уміння і навички, які забезпечують успішне, творче виконання цієї діяльності. Вчений пропонує таку схему становлення і розвитку схильності: виникнення інтересу – накопичення відповідних інтересу знань, умінь, навичок – розвиток відповідних здібностей – успішність виконання відповідної діяльності – розвиток схильності до неї – емоційна привабливість діяльності – підпорядкованість усіх вчинків і думок цій схильності – покликання. Можливий інший порядок становлення схильності: потяг – схильність – інтерес [10, с. 32]. У такому випадку, схильність виникає обминаючи стадію формування пізнавальних інтересів. Її розвиток відбувається шляхом безпосереднього замикання емоційно-позитивного ставлення до певної діяльності на її практичне здійснення [10, с. 86].

Є. Климов зазначав, що говорити про схильність можна тоді, коли у людини при наявності інтересу є виражені прояви потреби у відповідній діяльності [3, с. 52]. Усвідомлення потреби є актом мотивотворення, а наповнення мотиву певним змістом, ідентифікація його з об'єктами та явищами об'єктивного й суб'єктивного світу зумовлює визначення напрямку, у якому слід діяти, щоб задовольнити потребу. Складові процесу формування мотиву розкрив С. Рубінштейн. Вчений підкреслював, що мотив як усвідомлене спонукання до певної дії, формується по мірі того, як людина враховує, оцінює обставини, у яких вона перебуває, і усвідомлює мету, яка перед нею постає. Із ставлення до обставин і мети народжується мотив у його конкретній змістовності, який необхідний для реальної життєвої дії [13]. Отже, формування професійних мотивів має відбуватися через усвідомлення задач професійної діяльності.

Х. Хекхаузен під «мотивом» розуміє відносно стійкі індивідуально-специфічні моменти мотиваційного процесу. Це означає, що виховний вплив, який здійснюється з метою формування нових мотиваційних орієнтацій, викликає неоднакову реакцію (як результат дії механізмів перероблення інформації, завдяки яким не тільки об'єктивно різні, але і об'єктивно однакові ситуації

сприймаються і структуруються кожною людиною по-своєму, по-різному оцінюються з погляду можливих дій і цілей), що, в свою чергу, позначається на результатах цього впливу. Важливим є розвинене вченим поняття про мотив як складну і динамічну самопідкріплювальну систему, яка підкріплюється після кожної дії (вчинка) і може модифікуватися не тільки у ході спонтанного розвитку, але і при цілеспрямованому формуванні [15, с. 33].

В. Семиченко пропонує розглядати систему потреб та відповідні їм мотиви як самостійне системне утворення, у якому можна виокремити кілька потенційно можливих та реально зафіксованих рівнів. Перший рівень – система потреб та відповідні мотиви переважно не усвідомлюються, їх задоволення або розрядка відбувається в основному імпульсивно, шляхом спонтанної активності. Другий рівень – у системі виокремлюються одна або кілька гіперактуальних потреб, на задоволення яких спрямовано і поведінку, і життя людини в цілому. Третій рівень – система потреб та відповідних мотивів досить гармонійна, усвідомлена, людина може регулювати й характер потреб і засоби їх задоволення [14, с. 306]. Третій рівень сформованості мотиваційної сфери дозволяє педагогу знаходити задоволення своїх життєво важливих потреб у процесі здійснення професійної діяльності; вона виступає засобом забезпечення цих потреб.

Принциповим є співвідношення між мотивацією та емоціями. Так, емоційне ставлення у вигляді позитивної чи негативної оцінки відкриває суб'єкту потребнісну значимість предмета. Оскільки мотиваційні відношення виражаються у формі емоційних переживань, емоція визначається як суб'єктивна форма вияву (існування) мотивації. Тому механізмом мотиваційного опосередкування є виникнення і наступне переключення емоції, яка виникає з актуалізацією певної потреби, на новий предмет, який так чи інакше визначає можливість її задоволення. Практика виховання має приклади використання такого мотиваційного опосередкування. Зокрема, О. Крутова описує його так: спираючись на наявний мотив, ставимо в залежність від нього той новий мотив діяльності, який треба сформулювати, тобто зближуємо, поєднуємо ці мотиви, створюючи їх єдиний сплав до тих пір, доки не виникне органічно новий мотив.

З метою реалізації дитиноцентрованої професійної підготовки майбутніх вихователів до професійної діяльності в закладах

дошкільної освіти, що включає формування відповідної мотивації, передбачено здійснення таких етапів:

- розроблення комплексу методів і прийомів, навчально-професійних завдань, спрямованих на розвиток ціннісно-мотиваційної сфери, емоційно-ціннісного ставлення майбутніх вихователів до дитини як суб'єкта спілкування і професійної взаємодії, процесів комунікативно-мовленнєвої взаємодії з нею.
- розроблення способів емоційного впливу на розвиток дитиноцентрованої мотивації студентів до професійної діяльності в закладах дошкільної освіти;
- розроблення та реалізація комунікативних тренінгів, спрямованих на емоційне налаштування на взаємодію з дитиною дошкільного віку, оволодіння суб'єкт-суб'єктною моделлю взаємодії з нею.

У ході взаємопов'язаного формування методичної, комунікативно-мовленнєвої підготовленості й дитиноцентрованості виявлено взаємозв'язки і взаємозалежності між сформованістю ціннісно-мотиваційної сфери і вибором стратегії комунікативно-мовленнєвої взаємодії з дитиною, сформованістю емоційно-ціннісного ставлення до дитини і вибором суб'єкт-суб'єктної моделі взаємодії з дитиною, станом відчуття психологічної близькості до світу дитинства і розвитком схильності до практики мовленнєвого спілкування з дітьми, опануванням структури особистісно розвивального професійно-мовленнєвого спілкування і успішністю професійної діяльності.

Список використаних джерел

1. Ахмедзянова, Л.М., 1993. 'Психолого-педагогические основы формирования призвания к профессии учителя : Дис. ...канд. пед. наук: спец. 13.00.01.', Одесса, 219 с.
2. Квас, О., 2012. 'Дитиноцентризм – педагогіка дитини як *humanum*', [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.library.udpu.org.ua/library_files/istoruk_ped_almanax/2012/2012_1_2.pdf.
3. Климов, Е.А., 2004. 'Педагогический труд : психологические составляющие: учеб. пособие' М.: *Издательство Московского университета; Издательский центр «Академия»*, 240 с.
4. Кремень, В., 2008. 'Спогади про майбутнє', [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://osvita.ua/school/method/1212/>.
5. Кузьмина, Н.В., 1990. 'Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения' Москва, 119 с.
6. Луценко, І., 2015. 'Емоційно-ціннісне ставлення вихователя до дитини як

- пріоритетний чинник забезпечення її психологічного благополуччя', *Вісник Інституту розвитку дитини. Вип. 37. Серія: Філософія, педагогіка, психологія: Збірник наукових праць*, Київ: Видавництво Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, с. 70-76.
7. Митина, Л.М., 2004. 'Психология труда и профессионального развития: учебное пособие', М.: Издательский центр «Академия», 320 с.
 8. Мисько, В.І., 2017. 'Дитиноцентризм у педагогічній спадщині Януша Корчака: автореф.дис. ...канд. пед. наук: спец. 13.00.01.', Дрогобич, 20 с.
 9. Николенко, Д.Ф., 1970. 'Личность воспитателя детского сада', *Дошкольная педагогическая психология*, Киев, 138 с.
 10. Орлов, А.Б., 1981. 'Склонность и профессия', М.: Знание, 96 с.
 11. Панько, Е.А., 1986. 'Психология деятельности воспитателя детского сада', Минск, 157 с.
 12. Парасюк, І.А., 1999. 'Виховання любові до дітей як структурного компонента професійної готовності майбутнього вчителя : Дис. канд. пед. наук : спец. 13.00.07', К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 230 с.
 13. Рубинштейн, С.Л., 1999. 'Основы общей психологии', СПб.: Питер, 720 с.
 14. Семиченко, В.А., 2004. 'Психологія педагогічної діяльності: навч. посіб.', К.: Вища школа, 335 с.
 15. Хекхаузен, Х., 2003. 'Мотивация и деятельность', М.: Смысл, 860 с.

References

1. Akhmedzyanova, L.M., 1993. 'Psikhologo-pedagogicheskiye osnovy formirovaniya prizvaniya k professii uchitelya: Dis. ...kand. ped. nauk: spets. 13.00.01. (Psychological and pedagogical foundations of vocational education for the profession of a teacher: Dis. ... cand. ped. sciences: spec. 13.00.01.)', Odessa, 219 p.
2. Kvas, O., 2012. 'Dytynotsentryzm – pedahohika dytyny yak humanum (Childhood Center - Pedagogy of the Child as Humanum)', [Elektronnyy resurs]. – Rezhyim dostupu: http://www.library.udpu.org.ua/library_files/istoruk_ped_almanax/2012/2012_1_2.pdf.
3. Klimov, Ye.A., 2004. 'Pedagogicheskiy trud: psikhologicheskiye sostavlyayushchiye: ucheb. posobiye (Pedagogical work: psychological components: a training manual)' М.: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta; Izdatel'skiy tsentr «Akademiya», 240 s.
4. Kremen', V., 2008. 'Spohady pro maybutnye (Memories of the future)', [Elektronnyy resurs]. – Rezhyim dostupu: <http://osvita.ua/school/method/1212/>.
5. Kuz'mina, N.V., 1990. 'Professionalizm lichnosti prepodavatelya i mastera proizvodstvennogo obucheniya (Professionalism of the personality of the teacher and the master of industrial training)' Moskva, 119 p.
6. Lutsenko, I., 2015. 'Emotsiyno-tsinnisne stavlennya vykhovatelya do dytyny yak priorytetnyy chynnyk zabezpechennya yiyi psykholohichnoho blahopoluchchya (Emotional and Valuable Attitude of the Educator to the Child as a Priority to Ensuring Its Psychological Well-Being)', *Visnyk Instytutu rozvytku dytyny. Vyp. 37. Seriya: Filosofiya, pedahohika, psykholohiya: Zbirnyk naukovykh prats'*, Kyiv: Vydavnytstvo Natsional'nogo pedahohichnoho universytetu imeni M.P.

- Drahomanova*, p. 70-76.
7. Mitina, L.M., 2004. 'Psikhologiya truda i professional'nogo razvitiya: uchebnoye posobiye (The Psychology of Labor and Professional Development: a training manual)', M.: *Izdatel'skiy tsentr «Akademiya»*, 320 p.
 8. Mys'ko, V.I., 2017. 'Dytynotsentryzm u pedahohichniy spadshchyni Yanusha Korchaka: avtoref.dys. ...kand. ped. nauk: spets. 13.00.01. (Childhood Center in the Pedagogical Heritage of Janusz Korczak: Autoref. Dis. ... Candidate ped. sciences: special 13.00.01.)', Drohobych, 20 p.
 9. Nikolenko, D.F., 1970. 'Lichnost' vospitatelya detskogo sada (Personality of the kindergarten teacher)', *Doshkol'naya pedagogicheskaya psikhologiya*, Kiyev, p. 138.
 10. Orlov, A.B., 1981. 'Skлонnost' i professiya (Propensity and profession)', M.: *Znaniye*, 96 p.
 11. Pan'ko, Ye.A., 1986. 'Psikhologiya deyatel'nosti vospitatelya detskogo sada (Psychology of the activity of the kindergarten teacher)', Minsk, 157 p.
 12. Parasyuk, I.A., 1999. 'Vykhovannya lyubovi do ditey yak strukturnoho komponenta profesiynoyi hotovnosti maybutn'oho vchytelya : Dys. kand. ped. nauk : spets. 13.00.07. (The upbringing of love for children as a structural component of the future teacher's professional readiness: Dis. Cand. ped. Sciences: special 13.00.07.)', K.: *NPU imeni M. P. Drahomanova*, 230 p.
 13. Rubinshteyn, S.L., 1999. 'Osnovy obshchey psikhologii (Fundamentals of General Psychology)', SPb.: *Piter*, 720 p.
 14. Semychenko, V.A., 2004. 'Psykhohihiya pedahohichnoyi diyal'nosti: navch. posib. (Psychology of pedagogical activity: a training manual)', K.: *Vyshcha shkola*, 335 p.
 15. Khekkhauzen, KH., 2003. 'Motivatsiya i deyatel'nost' (Motivation and activity)', M.: *Smysl*, 860 p.

УДК 373.2.011.3-051:159.9.072.4

**ОСМИСЛЕННЯ ФЕНОМЕНУ ЧУЙНОГО СТАВЛЕННЯ
ВИХОВАТЕЛЯ ДО ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ
У ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ**

*AWARENESS ABOUT THE PHENOMENON OF A SENSITIVE
ATTITUDE FROM THE EDUCATOR TO PRESCHOOL CHILDREN IN
PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL STUDIES*

О. С. Коржук

Актуальність дослідження. У сучасних умовах утвердження гуманно-особистісного підходу до дітей в освітньому процесі актуалізується проблема підготовки компетентних вихователів ланки дошкільної освіти, зі сформованою

Urgency of the research. In modern conditions of the approval of the humane-personal approach to children in the educational process, the problem of training competent teachers of preschool education is actualized, with formed willingness to show sensitive attitude,