

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
МАРІУПОЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ФАКУЛЬТЕТ ФІЛОЛОГІЇ ТА МАСОВИХ КОМУНІКАЦІЙ
КАФЕДРА ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

До захисту допустити:

Зав. кафедри

_____ О.Г. Брежнєва

«__» _____ 20__ р.

Кваліфікаційна робота

за освітнім ступенем «Магістр» на тему:

**«Організаційно-педагогічні умови становлення ключових
компетентностей дітей дошкільного віку»**

студентки факультету філології
та масових комунікацій
спеціальності 012 «Дошкільна освіта»
освітнього ступеня «Магістр»
Скрипальної Аліни Василівни

Науковий керівник:

Демидова Ю.О., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти

Рецензент: Загородня Л.П. д.пед.наук, доцент кафедри дошкільної педагогіки і психології Глухівського національного педагогічного університету ім. Олександра Довженка

Кваліфікаційна робота захищена

з оцінкою _____

Секретар ЕК _____

«__» _____ 2020 р.

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ I. КЛЮЧОВІ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЯК ФЕНОМЕН СУЧАСНОЇ ОСВІТИ	
1.1. Компетентність та компетенція. Зміст та структура ключових компетентностей.....	8
1.2. Види, зміст, структура ключових компетентностей і компетенцій дитини дошкільного віку.....	37
1.3. Концептуальне обґрунтування організаційно-педагогічних умов становлення першооснов ключових компетентностей дітей дошкільного віку.....	60
Висновки до I розділу	71
 РОЗДІЛ II. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА АПРОБАЦІЯ ОРГАНІЗАЦІЙНО- ПЕДАГОГІЧНИЙ УМОВ СТАНОВЛЕННЯ ПЕРШООСНОВ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	
2.1. Стан практики становлення першооснов ключових компетентностей у дошкільній освіті	73
2.2. Цільові і методичні компоненти організаційно-педагогічних умов, що забезпечують становлення ключових компетентностей дитини дошкільного віку	82
2.3. Аналіз впливу організаційно-педагогічних умов на становлення першооснов ключових компетентностей.....	88
Висновки до II розділу	97
ВИСНОВКИ	98
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	101
ДОДАТКИ	112

ВСТУП

Швидкі зміни, відбуваються в соціально-економічному житті, їх непередбачуваність і кризисність, вибух знань і джерел інформації, виникнення нових уявлень про загальну культуру суспільства і культури окремої особистості, про взаємини особистості і суспільства, про зразки соціальної поведінки і способи дій, визначають необхідність зміни суспільного уявлення про роль і зміст освіти.

Реалії сучасного світу вимагають орієнтації освіти на потреби суспільства і особистості, відкритості по відношенню до майбутнього, мобільності і мінливості досвіду в межах життя одного покоління. Освіта великою мірою визначає особистісні якості кожної людини, її знання, вміння, навички, світогляд і поведінкові пріоритети, отже, в підсумку, економічний, моральний, духовний потенціали суспільства, цивілізації в цілому. По суті, освіта являє собою соціально - педагогічний проект, який здатний породжувати образ того, що поки ще не розвинене в реальності, але має тенденції на перспективу розвитку майбутнього: розвиваючись, освіта розвиває людей, а ті, в свою чергу, стають здатними розвивати суспільство.

Основною цінністю сучасної освіти є людина з усією сукупністю її особливостей як цілісна система, що розвивається.

В якості центральний, свого роду вузлового поняття цінності, цілі і результату освіти все частіше виступає поняття компетентності. Компетентність, по-перше, об'єднує в собі інтелектуальну і наукову складові освіти; по-друге, в поняття компетентності закладена ідеологія інтерпретації змісту освіти, який формується «від результату» (стандарт «на виході»); по-третє, компетентність має інтегративну природою, оскільки вона вбирає в себе ряд однорідних або споріднених умінь і знань, релевантних широкій сфері культури та діяльності (комунікативної, інформаційної, правової та ін.).

Дошкільна дитинство і дошкільна освіта знаходяться на самому початку життєвого і освітнього шляху людини. Отже, при збереженні

самобутності й самоцінності цього періоду і цієї освітньої щаблі, освітня траєкторія особистості в її ціннісно-цільових засадах повинна бути спрямована на формування компетентності.

Авторами наукових дослідженнях, програмно методичних розробок зроблені спроби розкрити сутність і зміст компетентності щодо дошкільного віку, умови їх формування і розвитку в системі дошкільної освіти (Е.М.Аліфанова, Н.І.Белоцерковец, М.В.Крулехт, Л.О.Парамонова, О.Г.Юдіна та ін.). Але, незважаючи на поліфонію наукових думок щодо переліку видів компетентності, їх змісту, засобів формування з урахуванням специфіки дошкільного дитинства і орієнтації системи дошкільної освіти на суб'єктну спрямованість освітніх технологій при збереженні соціокультурної значущості результату, не розв'язаними залишаються протиріччя:

- між стрімким впровадженням понять «компетентність», «компетенція», «компетентнісний підхід», «ключові компетентності» в теорію і практику дошкільної освіти та недостатньою визначеністю даного понятійного апарату;

- між високим потенціалом розвитку особистості в період дошкільного дитинства і його незначним використанням в дошкільній освіті;

- між розумінням сутності особистісного розвитку дитини як становлення власного «Я» в ситуаціях не тільки педагогічно організованих, але і органічно виникаючих в процесі життєдіяльності і теоретичної предзаданістю формування компетентності в процесі навчання.

Необхідність вирішення цих протиріч визначила тему і мета нашої кваліфікаційної роботи **«Організаційно-педагогічні умови становлення ключових компетентностей дітей дошкільного віку».**

Об'єкт дослідження: теорія і практика становлення першооснов ключових компетентностей в дошкільній освіті.

Предмет дослідження: вплив організаційно-педагогічних умов на становлення першооснов ключових компетентностей дитини дошкільного віку.

Мета дослідження: визначити, обґрунтувати та експериментально перевірити організаційно-педагогічні умови, необхідні для становлення першооснов компетентності дитини дошкільного віку.

У процесі дослідження була висунута наступна **гіпотеза**. Становлення першооснов ключових компетентностей дитини дошкільного віку може бути забезпечено, якщо:

- в якості ціннісно-цільових орієнтирів дошкільної освіти будуть визначені ключові компетентності особистості;

- організаційно-педагогічні умови розвитку дитини дошкільного віку будуть включати наступні необхідні компоненти: розвиваюче середовище, стимулюючу активність дитини і індивідуалізацію освіти; педагогічний процес, організований у вигляді відкритих навчальних проєктів; педагогічну підтримку розвитку і саморозвитку дитини.

Завдання дослідження:

1. Вивчити і проаналізувати науково-методичні основи використання ключових компетентностей як ціннісно-цільової основи освіти.

2. Уточнити і конкретизувати поняття «компетентність», «компетенція», «ключові компетентності», «компетентнісний підхід» в дошкільній освіті.

3. Розкрити природу, сутнісні характеристики і зміст компетентності та компетенцій стосовно дошкільного віку.

4. Провести дослідження організаційно-педагогічних умов, що забезпечують реалізацію компетенцій і становлення першооснов компетентності дитини дошкільного віку.

Методологічна основа дослідження. Загальнотеоретичними основами, що зумовлюють логіку цього дослідження є теоретичні положення про цілісний розвиток особистості, єдність свідомості та діяльності (Б.Г. Ананьєв, К.А.Абульханова-Славська, Л.С.Виготський, В.В. Давидов, О.В. Петровський, С.Л. Рубінштейн та ін.); теорії особистісно-орієнтованого, суб'єктного підходу в освіті (Д.Б.Гершунський, В.О.Петровський, І.С.

Якиманська та ін.); ідеї про природу і механізми компетентності (А.М.Аронов, В.В.Башев, О.Е.Лебедев, Т.М.Матвеева, Д.С.Нестеров, Дж.Равен, Б.І.Хасан, І.Д.Фрумін та ін.). Дослідження, присвячені окремим питанням вивчення особливостей розвитку особистості дитини дошкільного віку: особистісним новоутворенням у розвитку, сенситивним періодам (Л.С.Виготський, О.О.Кравцова, Н.В.Разіна, Ж.П.Шопіна та інші); особливостям розвитку мови, характеру і логіки розвитку спілкування і діяльності дошкільників (Л.І. Божович, О.В.Запорожець, М.І. Лісіна, О.М.Подд'яков та ін.); розвитку основ компетентності в дошкільному віці (Е.М.Аліфанова, Н.І.Белоцерковец, С. М.Зініна, О.Р.Маремьяніна, Н. В. Петрова та ін.).

Методи дослідження: теоретичний аналіз філософської та психолого-педагогічної наукової літератури з проблеми дослідження, узагальнення та інтерпретація наукових даних; емпіричні методи - педагогічний експеримент, спостереження, анкетування та інтерв'ю педагогів закладів дошкільної освіти в рамках; обробка даних на основі порівняльного кількісного і якісного аналізу результатів.

База дослідження: заклад дошкільної освіти №47 м. Маріуполя.

Основні етапи дослідження: дослідження проводилося з 2019 по 2020 роки і включало три етапи:

На першому етапі – пошуково-теоретичному – вивчалися і аналізувалися філософські, психолого-педагогічні джерела з проблеми дослідження; визначалися теоретичні і методологічні основи дослідження, формулювалися і уточнювалися цілі, робоча гіпотеза.

На другому етапі – експериментально-практичному – впроваджувалася в практику ЗДО експериментальна програма щодо становлення ключових компетентностей у дітей дошкільного віку; проводився педагогічний експеримент, що складався з констатувального, формувального та контрольного.

На третьому, узагальнюючому етапі – аналізувалися і узагальнювалися теоретичні та емпіричні дані, оформлялися результати.

Теоретична значимість отриманих в ході дослідження даних полягає в обґрунтуванні природо-, соціо- і культуро-відповідності дошкільного віку для становлення першооснов соціальної, комунікативної, інформаційної та діяльнісної компетентностей, що доповнює розуміння змісту розвитку особистості дитини дошкільного віку;

- в категоріальний апарат дошкільної педагогіки включені поняття «інформаційна» та «діяльнісна» компетенції і компетентності дитини.

Практична значимість дослідження полягає в тому, що:

- описані компетенції і компетентності дитини дошкільного віку, що створює можливість їх використання в якості цілей при плануванні освітньої роботи і ціннісних засад при створенні психолого-педагогічних умов розвитку дитини;

- розроблена методика окремих форм реалізації відкритих навчальних проєктів;

- визначимо і описаний результат становлення першооснов ключових компетентностей дитини дошкільного віку.

Отримані в ході дослідження результати можуть бути використані при складанні методичних рекомендацій для педагогів закладів дошкільної освіти.

Структура кваліфікаційної роботи складається зі вступу, двох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел та додатків.

РОЗДІЛ І. КЛЮЧОВІ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЯК ФЕНОМЕН СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

1.1. Компетентність та компетенція. Зміст та структура ключових компетентностей

Сьогодні в освітній теорії, в більшій мірі, і в практиці, в меншій, відбувається своєрідна експансія понять «компетентність», «компетенції», «компетентнісний підхід». Це пов'язано, з одного боку, з проходженням тенденціям світової освітньої практики (наслідок глобалізації та відкритості). З іншого боку, з розумінням хибності шляху зміни освітньої практики, єдино на основі вдосконалення способів подачі знань, умінь і навичок, і, з третьої, з розумінням необхідності орієнтації освіти на готовність учня до активної самостійної і спільної діяльності.

Ці поняття використовуються вченими, педагогами в різних контекстах і інтерпретаціях, що викликає розбіжності в розумінні і застосуванні, і, отже, диктує необхідність уточнення понять для подальшого їх використання.

У словнику компетентність визначається як «знання, обізнаність, авторитетність» [26]. Таке ж смислове наповнення поняття компетентності ми зустрічаємо у Д.Н. Ушакова: «поінформованість, авторитетність» [77], що вказує на провідну складову - компетентність виражається в наявності знань, відомостей, що дозволяють авторитетно судити про що-небудь. Ці визначення, можливо, послужили підставою для трактування деякими вченими і педагогами компетентності як основи і слідства отримання (привласнення) певної суми знань, умінь і навичок.

У тлумачному словнику компетентність трактується як «повноправність». Сміслове значення даного слова включає повноту, наповненість, повну відповідність, і право, що можна розглядати як «повну відповідність праву», «повнота права» [47]. Знаннева компонента, в даному

випадку, виявляється, як підстава для реалізації прав, підстава для виконання дій, затвердження правомочності щодо чого-небудь.

Факт присутності в поняттях «компетентність» і «компетенція» слова «право» спонукав нас шукати пояснення словами компетентність, компетенція в юридичних енциклопедіях. Так, в юридичному словнику, дається поняття компетенції як «сукупність повноважень, якими наділений будь-якої орган або посадова особа». В даному випадку у визначенні вбачається зовнішній вплив «наділення» правом, компетенцією. Юридичний енциклопедичний словник дає інше трактування компетенції: «домагаюся, відповідаю, підходжу - сукупність повноважень, прав, обов'язків» [57]. Таке трактування поняття компетенції цікаве тим, що воно посилює позицію власне суб'єкта і відповідальність суб'єкта компетенції: компетенція це не просто «сукупність делегованих кимось повноважень», а й «сукупність прав, обов'язків». Якщо в першому варіанті відчувається пасивність суб'єкта (посадової особи, органу) - «сукупність повноважень, якими наділений ...» - кимось і ззовні, то в другому варіанті суб'єкт компетенції стає активним - «домагаюся, відповідаю, підходжу».

Природа придбання людиною компетентності, умови, спрямованість, особливості її прояву в освіті, в професійній діяльності і в цілому в життєдіяльності людини є предметом вивчення та дискусій.

Звернемося до тих версіями понять компетентність і компетенція, що набувають все більшого поширення в теорії та практиці російської освіти, особливо наголошуючи на тому, що в першому і другому розділах дослідження при цитуванні авторських підходів і авторських суджень різних вчених поняття «компетентність» і «компетенція», частіше за все, не диференціюються.

Поліфонія думок вчених-дослідників і педагогів-практиків включають різні версії трактування поняття компетентності. Серед них твердження компетентності як поняття має значення ширше, ніж знання або навик - «компетентність включає їх в себе, але не становить пряму похідну від їх

суми» (І.Д.Фрумін, Б.І.Хасан, С.Є.Шишов та ін.); «Компетентність - оперативний обсяг знань, умінь, придбаний на цій основі досвід, сформовані ціннісні відносини» (С.М.Зініна); «Компетентності - універсальні і надпредметні за своєю суттю» (О.Е.Лебедев, О.О.Пінський, Дж.Равен, А.Н.Тубельский та ін.); «Компетентності спеціально і вузько направлені (Т.М. Матвеева); «Компетентність набувається суб'єктом в діяльності» (А.М.Аронов, П.Г.Щедровицький та ін.), «В навчанні» (С.Є.Шишов та ін.); «Сприяє соціальній включеності, реалізоване соціальному відповідності» (А.Н.Тубельській, І. Д. Фрумін, В.В.Цветков та ін.). Наведені нами положення свідчать не стільки про різниці розуміння природи і механізмів придбання компетентності, скільки про те, що вченими досліджувалися різні феномени компетентності.

Найбільшу значимість для нашого дослідження понять «компетентність» і «компетенція», розуміння сутності і природи придбання компетентності як феномена в становленні особистості представляють судження А.М.Аронова, Дж.Равена, П.Г.Щедровицький, А.Н.Тубельського, Б.І.Хасана, І.Д.Фруміна [8; 117; 139; 147; 153].

Так А.М.Аронов, відповідаючи на питання «Компетентність це характеристика діяльнісна чи ні? Компетентність це особиста якість або якість діяльності?» пропонує розглядати компетентність як готовність особистості включитися в певну діяльність, підкреслюючи і стверджуючи тим самим, діяльнісну основу компетентності, засновану на зв'язку двох діяльностей - справжньої - освітньої та майбутньої - практичної [8].

В.В.Башев пропонує називати компетентністю здатність людини, яка звільнена від того предметного змісту, в якому вона виникла. У цьому сенсі ключовою характеристикою компетентності є переносимість здатності в інші умови, відмінні від умов, в яких вона спочатку виникла [12].

Висновок О.О.Пінського про те, що поняття компетентності ширше поняття знань або умінь чи навичок, що воно включає їх як когнітивну і операціонально-технологічну складові, поряд з мотиваційною та етичною,

соціальною і поведінковою складовими, дає нам уявлення про багатокомпонентну компетентність, що підтверджується ідеями С.М.Зініної, О.О.Пінського, Дж.Равена та інших дослідників. Так С.М.Зініна виділяє в понятті компетентності такі компоненти як знання, вміння, навички і систему ціннісних орієнтацій [55]; О.О.Пінський - когнітивні, операційно-технологічні та мотиваційно-ціннісні складові; Джон Равен - когнітивний, афективний і вольовий компоненти [17], Е.К.Юсеф - вузькоспеціальні знання, особливого роду предметні навички, способи мислення, а так само розуміння відповідальності за свої дії [56].

Висновки Д.С.Нестерова [42] зроблені на основі вивчення досліджень М.О.Холодної компетентності в рамках інтелекту людини, дозволяють говорити про те, що основою компетентності є індивідуальна база знань людини, яка обумовить ефективність пізнавальних процесів і рівень інтелектуальних досягнень в окремих видах діяльності. М.О.Холодна виділяє такі характеристики, що відрізняють знання компетентної людини, як різноманітність; відокремленість елементів, в тому числі ключових; гнучкість; швидкість актуалізації в даний момент і інші. М.О.Холодна розглядає систему знань людини в нерозривному зв'язку з ініціативою, яка визначається ціннісними орієнтаціями особистості.

Ідеї Джона Равена також пов'язують компетентність з системою цінностей людини і, отже, компетентність особистості не може бути адекватно проявлена і оцінена поза контекстом індивідуальних ціннісних пріоритетів [17].

У дослідженнях, присвячених проблемам освітніх результатів, компетентність розглядається як якість людини, яка набувається в процесі навчання і є одним з його продуктів.

Традиційно модель освіти задавала точні параметри особистості, адекватні соціальним очікуванням, і встановлювала чіткий алгоритм поетапних дій з формування особистісних якостей в різні вікові періоди. Очікувані параметри особистості, перш за все, відображали той запас знань,

умінь і навичок, яким повинен був опанувати учень. Цілі, зміст і засоби навчання були орієнтовані на досягнення найбільшого ефекту в оволодінні ЗУНами.

У сучасному розумінні освіти, як умови і засоби цілісного становлення людини, набуття нею себе, своєї людської сутності, неповторною індивідуальної духовності, отримують нове звучання мети і завдання освіти - не тільки і не стільки передати певну суму знань, умінь і навичок, скільки сприяти в становленні людини як суб'єкта культурно-історичного процесу власного життя, власного життєтворчості (Ш.А.Амонашвили, А.Г.Асмолов, В.В. Давидов, Г.С.Цукерман, І.С. Якиманська) [46]. У цій ситуації необхідно визнання складності, суперечливості, невичерпності, постійної мінливості людського в людині, що є, за твердженням Б.С.Гершунського, повною протилежністю природничо-наукової технократичної парадигми, якій властива своєрідна когнітивна простота уявлень про те, чим (яким набором ЗУНов) повинен оволодіти людина, щоб успішно функціонувати в світі [40].

Для характеристики сучасної людини враховуються інтегральні характеристики особистості: орієнтація на суспільні інтереси, свідомість (А.А.Буева) [12]; відповідальність, посилення внутрішньої детермінації поведінки (К.А.Абульханова-Славська) [2]; самостійність, соціальна відповідальність за наслідки своєї поведінки, уміння в найкоротші терміни приймати оптимальне рішення (А. В. Брушлінський) [13].

У сучасній світовій освітній практиці в якості центрального, свого роду «вузлового» поняття цінності, цілі і результату освіти виступає поняття компетентності, бо компетентність, по-перше, об'єднує в собі інтелектуальну і навикову складову освіти; по-друге, в поняття компетентності закладена ідеологія інтерпретації змісту освіти, який формується «від результату» (стандарт «на виході»); по-третє, компетентність має інтегративну природу, оскільки вона вбирає в себе ряд однорідних або споріднених умінь і знань, релевантних щодо широкої сфери культури і діяльності (комунікативної, інформаційної, правової та ін.).

Важливими цілями освіти, на думку вчених, повинні стати: розвиток в учнів самостійності і здатності до самоорганізації; вміння відстоювати свої права, формування високого рівня правової культури; готовність до співпраці, розвиток здатності до творчої діяльності; толерантність, терпимість до чужої думки; вміння вести діалог, шукати і знаходити змістовні компроміси [30].

У сучасній українській освітній ситуації поняття ключових компетентностей ще не встановилося, в зв'язку з чим, існує безліч трактувань, як власне поняття «ключова компетентність», так і співвідношення «компетентність - компетенція», про що ми згадували вище, і більш того, складових структурних елементів кожної компетентності. До теперішнього часу склалися швидше якісь узагальнені уявлення про те, яким характерними ознаками повинні відповідати ключові компетентності, що, в результаті вони повинні забезпечувати.

Всі ключові компетентності мають такі характерні ознаки: «компетентності відносяться до ключових, якщо оволодіння ними дозволяє вирішувати різні проблеми в повсякденному, професійної або соціальної життя, якщо ними необхідно опанувати для досягнення різних важливих цілей і вирішення різних складних завдань в різних ситуаціях». Стверджується, що ключові компетентності вимагають значного інтелектуального розвитку: абстрактного мислення, саморефлексії, визначення своєї власної позиції, самооцінки, критичного мислення та ін.; що всі компетентності вимагають різних типів дії, наприклад, діяти автономно і рефлексивно; використовувати різні засоби інтерактивно; входити в соціально-гетерогенні групи і функціонувати в них. Вони повинні бути сформовані таким чином, щоб бути придатними не тільки в процесі навчання (загального або професійного), але визначали все життя людини.

Оскільки перелік видів ключових компетентностей ще остаточно не сформувався, до числа ключових компетентностей різні автори відносять: культурологічну (Е.О.Орлова), соціо-культурну, предметну, міжкультурну

компетентності (А.Г.Ширін), комунікативну компетентність (А.І.Суригін та ін.), текстову (Н.Ш.Сайфутдинова), мовну (М.Н.Певзнер), інформаційну (О.М.Чубарян та ін.), підприємницьку (Т.М.Матвеева), соціальну (В.В.Цветков та ін.) і інші [82].

Ми повністю згодні з визначенням Д.С.Нестерова, який виділяє в якості специфічної особливості ключової компетентності універсальність її застосування і відзначаємо, що до ключових (універсальних) відносяться компетентності, які не передбачають високого ступеня спеціалізації діяльності і можуть бути застосовані в широкому спектрі життєвих ситуацій. До ключових (універсальних) компетентностей, що виявляється як у професійній, так і не професійній діяльності, в спілкуванні відносяться, перш за все, соціальна, комунікативна, рефлексивна компетентності. Ці компетентності, зокрема, виділені і Радою Європи [20] в якості орієнтирів освіти в середній школі.

У той же час, спеціальні компетентності, що обумовлюють ефективність дій людини в щодо предметно-специфічної області діяльності, не володіють властивістю перенесення і сфера їх застосування обмежена. «Кількість спеціальних компетентностей перевершує кількість ключових (універсальних) та відповідає всьому різноманіттю видів діяльності і галузей знань, в які включається людина» [42]

До сих пір не вирішена проблема вікових меж - де, на якому етапі освіти, за яких умов повинна починатися (тривати) робота з формування ключових компетентностей.

На думку вчених М.Н.Певзнера, В.О.Букетова, А.Г.Шіріна, О.М.Зайченко компетентності не можуть бути досягнуті тільки на якомусь певному етапі освіти, наприклад, у закладі вищої освіти або старших класах школи, оскільки процес формування особистості безперервний і починається задовго до початку систематичного шкільного життя. Більш того, компетентності не можуть бути сформовані тільки в рамках формальної освіти, яке тяжіє до закритості в силу свого національного характеру.

Компетентності формуються і під впливом сім'ї, друзів, роботи, політики, релігії, культури, тобто в неформальній освіті [16].

Проведений аналіз свідчить, що терміни «компетентність» і «компетенція» в теоретичній і науково-методичній літературі розглядаються не як частина і ціле, причина і наслідок, дія і результат, а в основному, як ідентичні або синонімічні категорії, причому, термін компетентність є найбільш усталеним, більш поширеним.

Для подальшого використання понять «компетентність» і «компетенція» представляється доцільним затвердити різниця цих понять і прийняти їх наступне визначення:

Компетентність - комплексна характеристика особистості, що відображає результат суб'єктивованого освоєння знань, умінь, навичок, відносин, що виявляється в готовності і здатності приймати відповідальні рішення в автономній соціально-орієнтованій діяльності.

Компетенція - право, правомочність суб'єкта у виконанні діяльностей. Компетенції є одночасно умовою і засобом становлення і розвитку компетентності.

До ключових відносяться універсальні, застосовні в широкому спектрі життєвих ситуацій компетентності.

Компетентнісний підхід - організація освітнього процесу, заснована на наданні суб'єкту діяльності (навчальної, пізнавальної, ігрової та ін.) права на самореалізацію, придбання і використання компетентності.

По відношенню до дошкільної освіти поняття компетентність використовується авторами а) в якості ціннісного орієнтиру освіти і виховання; б) в якості опису очікуваного результату розвитку на етапі переходу до школи; в) в якості сумарного визначення знань, умінь і навичок.

Так само, як в освіті в цілому, в практиці дошкільної освіти поняття компетентність, компетенція, як правило, не диференціюються, не несуть принципово різного смислового і змістового навантаження і використовуються в текстах як синоніми.

Дані поняття використовуються різними авторами теорії і методики дошкільної освіти по-різному: «як сума ЗУН», як результат засвоєння зразків соціально-прийнятних способів дій, як «здатність, яка дозволяє бути успішним».

Для аналізу звернемося до провідних авторів сучасної теорії і методики дошкільної освіти та науково-методичних документів, що регламентують діяльність закладів освіти.

Перш за все, це «Державний стандарт дошкільної освіти», де даються коментарі до вікових характеристик дитини на етапі завершення дошкільного дитинства, тобто формулюється перелік бажаних якостей, якими повинен володіти дитина портрет дитини до моменту виходу з дитячого саду [11].

Як вікових характеристик, визначених авторами, виступають: компетентністю творчі здібності (креативність); допитливість (дослідницький інтерес); ініціативність (самостійність, свобода, незалежність); комунікативність (соціальні навички), образ «Я» (базова довіра до світу, почуття захищеності); відповідальність; довільність.

Первинний аналіз показує, що компетентність знаходиться в одному ряду з іншими показниками, тобто існує як щось окреме, відмінне, супутнє іншим проявам особистості. Розглянемо більш докладно трактування поняття «компетентність» Е.Г.Юдіної, де компетентність розглядається як особистісна характеристика, яка припускає, що індивід не просто інформований і вміє застосувати цю інформацію, але і використовує її в якості основи для прийняття власних рішень [55]. У визначенні, поряд з описаними раніше ознаками наявності у індивіда якогось обсягу ЗУН, присутнє твердження про те, що індивід повинен володіти вмінням застосувати ці ЗУН, а так само, що ще більш важливо, використовувати це вміння в якості основи для прийняття власних рішень. На наш погляд, у визначенні компетентності вперше з'являється непряме підтвердження основного сенсу компетентності, як основи для самостійного прийняття

рішень, самостійної дії, автономізації, суб'єктивації діяльності індивіда. Інакше кажучи, наявність компетентності дозволяє особистості бути самостійною у прийнятті рішення. Недоміркованим залишається питання про те, в чому, власне повинна проявлятися компетентність, у чому, де дитина дошкільного віку має бути автономною, в яких областях вона може бути самостійною у прийнятті рішень, - тобто, що становить коло її компетенцій.

Один з провідних вчених у галузі теорії і методики сучасної дошкільної освіти М.В.Крулехт використовує поняття «компетентність» для визначення результатів одержуваних дитиною в дошкільному закладі знань, умінь і навичок.

Так, наприклад, в дошкільних освітніх програмах які широко використовуються в практиці сучасної дошкільної освіти, визначається в якості значущих результатів дошкільного віку предметна компетентність (понятійне уявлення про об'єкти навколишнього світу) і соціальна компетентність (знання про сенсах і циклах праці дорослих; розвиток дитини як суб'єкта дитячих видів діяльності, навички самоорганізації в трудовій діяльності). Як форма і засоби формування компетентності пропонується спеціально організована навчальна діяльність - заняття, проблемні ситуації, що включають в якості змісту демонстрацію дитині структури трудових дій, хід досягнень результату. Для аналізу і оцінювання сформованості соціальної компетентності виділяються рівні - низький, середній і високий. Цей підхід до визначення результату можна простежити на прикладі молодшого і старшого дошкільного віку, які виділені нами без згадки середнього віку з метою демонстрації «приросту» соціальної компетентності [75]:

Молодший дошкільний вік:

Низький рівень Дитину ускладнює диференційоване сприйняття трудового процесу. Інтерес до результату праці виражений слабо, обумовлений ігровими потребами.

Середній рівень Диференційоване сприйняття дитиною трудового процесу. Труднощі, помилки у відповідях на питання про те, як робили предмет, які потрібні були матеріали, інструменти і т.д.

Високий рівень Диференційоване сприйняття найпростіших трудових процесів по створенню і перетворенню предметів. Дитина може самостійно розповісти про добре знайомі трудові процеси, назвати компоненти і встановити зв'язки між ними (з питань дорослого). Дбайливе ставлення до результатів праці, вдячне почуття до дорослих за роботу і турботу.

Старший дошкільний вік

Низький рівень Нечітке уявлення про трудовий процес. Дитина знає назву деяких професій, але не може у розкритті значущості різних видів праці, встановленні зв'язку між ними. Мовою доказів володіє мало; не може пояснити, де і ким працюють його батьки, в чому цінність їхньої праці. Пізнавальне ставлення до праці нестійке.

Середній рівень Дитина має уявлення про значущість різних професій, встановлює зв'язки між різними видами праці, розуміє значення використання техніки, сучасних машин і механізмів у праці, роль грошей і реклами.

Високий рівень Яскраво виражений інтерес до пізнання трудової діяльності дорослих, має виразне уявлення про розмаїття професій, образ дорослого виступає як єдність особистісних і ділових якостей. Володіє мовою доказів, вірно обґрунтовує значимість праці, як соціального явища. Повсякденна поведінка свідчить про зародження економічно значущих особистісних якостей - працьовитості, заощадливості, сумлінності, чесності.

Змістовний аналіз рівнів соціальної компетентності дозволяє зробити висновок про те, що в якості критеріїв соціальної компетентності виділяється знання (подання) дітей про працю дорослих, ставлення (інтерес) і поведінкові особливості. В якості методу виявлення соціальної компетентності та встановлення рівня компетентності М.В.Крулехт пропонує педагогічну експрес-діагностику, засновану на пред'явленні дітям

спеціально підібраних ілюстрацій і ведення бесіди за їх змістом. Виділення рівнів компетентності на основі педагогічної діагностики, представляється автором як основа для диференціації педагогічного процесу, коли вихователь виділяє в групі типологічні підгрупи, що поєднують дітей з особливостями у розвитку та конструює педагогічний процес в підгрупах шляхом створення завдань, дозованих за змістом, обсягом, складності, фізичним, емоційним, психічним навантаженням. Індивідуалізація бачиться автором в рекомбінуванні дитиною відомого, в суто індивідуальне [75].

Таким чином, поняття соціальна компетентність позиціонується автором, перш за все, як знання про працю дорослих - їх мотиви, результати, ставлення до процесу праці та його результатами. Позиція суб'єкта соціальних відносин, досягається як морально-етичний ефект, результат відносини дитини до результатів і процесу праці дорослих, готовності дитини включитися в трудовий процес.

В роботі інших авторів компетентність трактується як складова частина базової характеристики особистості, де «базисні характеристики багатовимірні і взаємопов'язані в складній і рухомій системі, що становить неповторну індивідуальність тієї чи іншої людини» [84].

До особистісних характеристик автори відносять: компетентність, яка вбирає в себе результати розвитку всіх інших базисних характеристик особистості; креативність і нерозривно пов'язану з нею здатність до ініціативності; довільність і самостійність, невіддільну від відповідальності, безпеки і свободи поведінки; і, нарешті, самосвідомість особистості і здатність до самооцінки.

Більш коротко компетентність трактується авторами як «найважливіша комплексна характеристика особистості», що включає цілий ряд аспектів: інтелектуальний, мовної, соціальний та інші.

Інтелектуальну компетентність автори визначають, як «сформованість інтелектуальних операцій, вміння вибирати відповідну інформацію, яка

допомагає будувати нову дію, щоб досягти мети; користуватися знаннями, витягнутими з успіхів і невдач ».

Під мовною компетентністю мається на увазі «вільне вираження своїх бажань, намірів, а також пояснення сенсу і складу своїх дій за допомогою мовних (мовних, жестових, мімічних, пантомімічних) засобів». Як показники мовної компетентності дитини приймається вміння будувати своє мовне спілкування з іншими людьми, з огляду на інтуїтивно або свідомо історично сформовані мовні канони фонетики, семантики, граматики, а в не мовних мовних формах - загальнолюдські способи виразного поведінки.

Соціальна компетентність, на думку авторів, складається з декількох компонентів: мотиваційного, що включає ставлення до іншої людини як найвищої цінності; прояву доброти, уваги, турботи, допомоги, милосердя; когнітивного, який пов'язаний з пізнанням іншу людину (дорослого, однолітка), здатністю зрозуміти його особливості, інтереси, потреби, побачити труднощі, які виникли перед нею; помітити зміну настрою, емоційного стану тощо; поведінкового, який пов'язаний з вибором адекватних ситуації способів спілкування, етично цінних зразків поведінки.

Фізично компетентна дитина за визначенням «володіє своїм тілом, різними видами рухів на рівні, відповідному його віку, уміє адекватно реагувати на зміни навколишнього оточення».

Таким чином, поняття компетентність використовується авторами як якась підсумкова, комплексна характеристика особистості дитини, що включає, з одного боку, «знанняву» компоненту: знання мовних норм спілкування, володіння інтелектуальними операціями, володіння різними рухами та ін. з іншого боку, що включає аспекти міжособистісних відносин: здатність зрозуміти і врахувати інтереси іншого тощо; етичні норми: доброта, милосердя. А також деякі умови: вільне вираження своїх думок, бажань, намірів (у мовній компетентності).

Для розвитку компетентності, авторами пропонується така організація освітнього процесу, яка була б найбільш наближена до потреб дитини і

включала організоване навчання на фронтальних, підгрупових заняттях з урахуванням індивідуальності кожної дитини (наявності досвіду, можливостей, темпу, особистісних труднощів і т.п.). Специфіка індивідуально-орієнтованого підходу, покликаного, на думку авторів, забезпечити формування компетентності, полягає в свободі вибору педагогом засобів навчання та його змісту; відкритості та модифікації змісту з урахуванням потреб та інтересів дитини.

Дотримуючись думку авторів, компетентності повинні виникнути як наслідок навчання дітей дорослими, спілкування дітей і дорослих, спільних і самостійних ігор. Компетентності повинні бути сформовані, послідовно і поступово в кожній дитині. Педагог «вільний у виборі засобів і змісту», отже, саме педагог визначає межі формованого в дитині і засоби формування. Кожен педагог, безумовно, зробить це по-своєму в силу сформованого професійно-особистісного досвіду, тобто, кожен педагог буде або враховувати в певній мірі і спрямованості, або не враховувати власний світ дитини.

Питання змісту і структури соціальної компетенції дітей від 3 до 7 років розглядався Н.І.Белоцерковцею. У своєму дослідженні вона говорить про те, що в найзагальнішому вигляді соціальна компетентність може бути представлена як розуміння відносин «я - суспільство», вміння вибрати правильну соціальну орієнтацію і організувати свою діяльність у відповідність з цими орієнтаціями або «як соціальні навички, що дозволяють людині адекватно виконати норми і правила життя в суспільстві [13]. Соціальна компетентність дитини розглядається автором як певний рівень його адаптації до соціальних приписами, які пред'являє суспільство; як якість особистості, що формується в процесі соціалізації, де соціальна адаптація є першим етапом входження індивідуума в соціальні відносини.

У визначенні соціальної компетентності, Н.І.Белоцерковець, привертає увагу вказівку на «певний рівень адаптації дитини до соціальних приписів, заданим суспільством», як вимагає розкриття положень, пов'язаних з

«соціальними приписами». При руйнуванні стереотипів «слухняності, відомості, безумовного прийняття вказівок, вимог дорослого», традиційно пропонованих освітньою практикою дитині раннього та дошкільного віку, необхідне пояснення «соціальних приписів» з позиції сучасних духовних, моральних цінностей - нової ментальності соціуму.

В роботі Н.І.Белоцерковець виділено такий зміст соціальної компетентності дитини дошкільного віку: розвиток самооцінки; успішна адаптація; вміння вирішувати конфліктні ситуації; вміння регулювати поведінку; рівень тривожності; сприятливий соціальний статус; позитивне ставлення до дитячого садка; рівень розвитку мислення; рівень розвитку уваги; рівень розвитку пам'яті; рівень розвитку уяви; відповідність освітнього рівня тимчасовим державним вимогам, що пред'являються до дошкільної освіти; зайнятість в гурткової роботи.

Виникає відчуття змішання критеріїв особистісного прояву - засвоєння і присвоєння соціальних норм і їх застосування (вміння вирішувати конфліктні ситуації, вміння регулювати поведінку); чинників, які є базовими для засвоєння і присвоєння (психічні функції); критеріїв емоційного благополуччя (сприятливий соціальний статус, рівень тривожності), зовнішніх чинників соціальної активності (відвідування гуртків) і вимог державного стандарту до якості дошкільної освіти, прямого відношення до особистості дитини відношення не мають.

Провідним засобом формування дитячої компетентності Н.І.Белоцерковець бачить спеціально організований навчально-виховний процес; створення єдиного освітнього простору сім'ї, дитячого садка, соціальних інститутів і громадських організацій.

Аналіз ідей Н.І. Білоцерковець дозволяє зробити висновок: соціальна компетентність трактується як адаптація до зовнішніх вимог і соціальних умов, що призводить до придбання сукупності деяких якостей особистості. При цьому випадають або просто не враховуються аспекти власної творчої

активності особистості, не тільки сприймає соціальну дійсність, а й створює її.

Суті, змісту і умов формування комунікативної компетентності присвячена робота Е.М.Аліфанової [4].

Комунікативна компетентність розглядається автором як «сукупність умінь, що забезпечують можливість встановлення суб'єктом міжособистісних відносин, обмін інформацією, прояв рефлексивної поведінки». В структуру комунікативної компетентності включені, наприклад, вміння встановлювати контакти, підтримувати зворотний зв'язок; вміння орієнтуватися на партнера, враховувати його особистісні особливості, його «Я».

Автор вважає, що внаслідок розвитку комунікативної компетентності «у дітей формується здатність до планування, досягнення згоди, вміння виробляти загальні правила, виникає необхідність домовитися і заздалегідь спланувати спільну діяльність, - тобто проявляється прагнення до співпраці і діалогу».

Розкриваючи своє розуміння комунікативної компетентності О.Г.Юдіна говорить про те, що спілкування вимагає певних умінь, знань, як будувати процес спілкування в тому чи іншому випадку, розуміння, до чого призводить той чи інший стиль спілкування, постійної уваги до того, яку реакцію ми викликаємо у свого партнера. Володіння такими засобами взаємодії і є компетентність в спілкуванні.

З розпочатої нами спроби виділити в теорії і методиці сучасної дошкільної освіти опис понять «компетентність» і «компетентнісної підхід», ми змогли відзначити, що даній проблемі приділяється досить велика увага в дослідженнях (О.М.Аліфанова, Н.І.Белоцерковець, О.Г.Юдіна та ін.); в створенні програмно-методичного забезпечення дошкільної освіти; в розробці критеріїв оцінки якості дошкільної освіти (О.Г.Юдіна та ін.).

Серед досліджених і описаних різними авторами компетентностей (соціальна, комунікативна, інтелектуальна, мовна, емоційна, фізична,

предметна) зовні притаманні з виділеними ключовими компетентностями соціальна і комунікативна. Інші, використовувані авторами (інтелектуальна, мовна, емоційна, соціальна, фізична, предметна) є або особливим надбання дошкільного віку і тоді не притаманні в наступних віках, або виділяються і використовуються в значеннях формується знання, навички, тобто не містять інтеграційного багатофункціонального підстави.

Такі напрямки розвитку особистості дитини дошкільного віку, концептуально декларовані як ціннісно-значущі, наприклад, оволодіння способами отримання знань з різних джерел як основи вміння самостійно постійно вчитися як компетентність не розглядаються зовсім.

Компетентності описані авторами, скоріше, як цінності сучасної дошкільної освіти, ніж як цілі, що вимагає від педагогів додаткових зусиль для перекладу (перетворення) цінностей в цілі.

Незважаючи на визнання усіма авторами важливості розвитку самостійності і відповідальності, прав дитини як суб'єкта діяльності на вибір способу отримання знань, змісту і виду діяльності, автори досліджень і дошкільних освітніх програм залишають провідну роль у розвитку дитини за дорослим, відводячи найбільшу роль соціалізації як цінності дошкільної освіти і навчання як головній формі освітньої роботи.

В цілому аналіз дослідницьких робіт з теорії та методики дошкільної освіти, підтверджує висновки про те, що поняття «компетентність» і «компетенція» різними авторами використовується скоріше, як свідчення отримання дитиною якогось обсягу знань, умінь і навичок, що виявляються у взаємодії з однолітками, дорослими в типових видах дитячих діяльності, ніж як умова, засіб і результат включення дитини в процес, що забезпечує і зумовлює її саморозвиток, самореалізацію, саморегуляцію - усвідомленого, самостійного, відповідального творення себе як особистості.

Вікові особливості дітей дошкільного віку.

Дошкільний вік характеризується самоцінністю, неповторною унікальністю цього періоду для становлення і розвитку особистості людини

(В.В. Давидов, О.В. Запорожець, В.А. Петровський, М.І. Лісіна та ін.), першорядної важливості розвитку базису особистісної культури - першого обрису цілісного світогляду, що включає уявлення про себе, як суб'єкта діяльності і відносин, становлення самосвідомості та самооцінки і на цій основі досягнення емоційного благополуччя (Л.І. Божович, В.А. Петровський та ін.).

Проблема розвитку особистості в період дошкільного дитинства вивчалася дослідниками в кількох напрямках: психологічні новоутворення (О.О.Кравцова, Н.В.Разіна, Ж.П.Шопіна та ін.) [73]; інтелектуальні особливості і пізнавальні здібності (Л.А. Венгер, Р.Р.Ветчинкіна, О.М.Подд'яков та ін.) [29]; комунікативні якості (Т.А.Репіна, Р.Б.Стьоркіна та ін.); соціально-психологічні характеристики (Ш.А.Амонашвілі, Т.Н.Доронова, Н.М.Крилова) [5].

Значущими є роботи, які розглядають різні аспекти особистісного становлення: самооцінки (Л.І. Божович, О. В. Запорожець, Б.С.Братусь та ін. [18]; самоконтролю і активності (Д.І. Фельдштейн та ін.) [44], ініціативності (Л.А.Венгер та ін.) [28]; мотивації (Б.Г.Ананьєв, Л.І. Божович, М. І. Лісіна, В.С. Мухіна та ін.) [83], ціннісних орієнтацій (Е.Е.Кравцова, Н.І.Кузьміна) [76].

Автори досліджень свідчать про надзвичайну складність і багатогранність особистісного розвитку в дошкільному дитинстві, цінність якого полягає в тому, що закладений в цей порівняно короткий період життя фундамент має неминуще значення для всього подальшого розвитку.

Для розуміння процесів розвитку, що визначають потенціал дошкільного дитинства, і відбиваються в свідомості і діяльності дитини дошкільного віку, в характері його самовідчуття і ставлення до свого становища в житті, яке можна позначити поняттям «внутрішня позиція», слід проаналізувати такі лінії психічного розвитку дошкільника, як особливості розвитку свідомості і суб'єктності в ранньому та дошкільному віці. Виділення цих ліній, визначено розумінням цілісності (інтегрованості,

взаємопроникнення, взаємопроникнення) розвитку особистості, де виділення приватного не суперечить, але передбачає наявність спільного.

Раннє дитинство (до трьох років). Панівною психічної функцією раннього дитинства є, за визначенням Л.С. Виготського, чуттєве пізнання світу, що спонукає дитину до активної ініціативної дії з предметами, об'єктами, звуками (словами) в ситуації «тут і зараз» і сприяє накопиченню чуттєвого досвіду (світовідчуття, світовідчуття), досвіду практичних дій, первинного досвіду словесних визначень своїх дій, первинного накопичення, і словесного опосередкування своїх соціальних відносин. Центральним особистісним новоутворенням першого року життя є виникнення афективно заряджених (мотивованих) уявлень, які спонукають поведінку дитини і дозволяють їй діяти всупереч впливів зовнішнього середовища. Поява мотивуючих уявлень принципово змінює поведінку дитини і всі її взаємини з навколишньою дійсністю - звільняє його від скутості конкретною ситуацією, від диктату зовнішніх впливів (в тому числі йдуть і від дорослої людини), перетворюють його в суб'єкта, хоча сама дитина ще цього не усвідомлює [18].

З другого року життя починається новий період формування особистості, що триває до трьох років. Відбувається перехід дитини від істоти, що вже став суб'єктом (тобто зробив перший крок на шляху формування особистості), до суті, який усвідомлює себе як суб'єкта, інакше кажучи, до виникнення того системного новоутворення, яке прийнято пов'язувати з появою слова «Я» [18]. Дорослий вже не може управляти її поведінкою тільки за допомогою організації зовнішніх впливів. Одночасно з цим діти стають здатними діяти не тільки під впливом безпосередньо сприйнятих вражень, а й під впливом спливаючих в їх пам'яті образів і уявлень. Це закономірно, оскільки в цей період пам'ять починає грати в психічному розвитку все більшу роль і тим самим перебудовує структуру дитячої свідомості і його поведінку [18]. Потреба в реалізації і затвердження свого «Я» є домінуючою. Пізнавальна діяльність дитини в цей період

звертається не тільки на зовнішній світ, але і на самого себе, а процес самопізнання, починається з пізнання себе, як суб'єкта діяльності. Напруженість нових потреб настільки велика, що не врахування їх, а тим більше пряме придушення, є найчастіше причиною фрустрації, що визначає подальші взаємовідносини дитини з дорослими, а отже, і подальше формування його особистості.

Висновки Н.В.Разіної, що розглядає психологічний зміст кризи трьох років, дозволяють уточнити уявлення про надбання дитини кінця раннього віку (до трьох років):

- психологічне новоутворення кризи трьох років пов'язано з усвідомленням дитиною себе як суб'єкта мовного спілкування;
- мовне спілкування опосередковує сприйняття дитини і робить її довільним;
- виникає здатність дитини до переосмислення реальної ситуації і створення за допомогою вербальних засобів нової;
- перехід від ранніх форм уяви до гри - провідної діяльності дошкільного періоду, пов'язаний з появою двусуб'єктності - здатності дитини одночасно перебувати і всередині, і поза здійснюваної діяльності;
- психологічним критерієм виходу дитини з кризи трьох років є інтелектуалізація сприйняття, що забезпечує можливість осмислення і переосмислення дитиною реальності [25].

Ще одне новоутворення цього періоду в розвитку особистості пов'язане з появою ініціативності:

... дитина навчається спочатку відокремлювати себе від дорослого, потім протистояти йому і, нарешті, будувати з ним партнерські відносини [29]

Сукупність цих положень, встановлених авторами в процесі дослідження, дозволяє говорити про те, що вже до кінця раннього віку та сприйняття навколишнього світу, і мова, яка відображає сприйняття, і операціональні дії, цілком розвинені, усвідомлені дитиною (усвідомлені в

межах особистого досвіду) і досить цілеспрямовані; дитина є суб'єктом власної діяльності з усіма властивими атрибутами (суб'єктно-забарвленої мотивацією, визначеністю цілей, елементарним - фрагментарним, спонтанним, - але все ж планом дій); дитина є суб'єктом соціальних відносин. Йде становлення і розвиток особистості як «довгий і багатофазних процес ранньої соціалізації [89].

Весь подальший розвиток особистості як найтісніше пов'язаний з розвитком самосвідомості, що має на кожному віковому етапі свої специфічні особливості. Дитина, як суб'єкт власної життєдіяльності, актуалізує в собі те, що потенційно закладено в ній природою під впливом соціо-культурного середовища.

Дошкільний період (3-7 років). У віці 3-7 років розвиток дитини зазнає не тільки кількісні, але і значні якісні зміни. У системі психічних функцій в дошкільному віці центральна роль належить пам'яті - функції, пов'язаної з накопиченням і переробкою безпосереднього досвіду. У дитини з'являється здатність «вирвати предмет мислення з конкретної тимчасової і просторової ситуації, в яку він включений, і встановити між загальними уявленнями зв'язок такого порядку, яка в досвіді дитини ще не була. Тут закладається те, що можна назвати першим контуром дитячого світогляду, формується єдність і тотожність «Я» - узагальнене уявлення про природу, про суспільство, про самого себе»[33].

До 3-4 років, внаслідок якісних змін в сприйнятті - перехід від сприйняття окремих конкретних дій і ситуацій до «узагальненого сприйняття», - дитина стає здатною до управління власним сприйняттям. Управління сприйняттям забезпечує розширення рамок сприймається і усвідомлюється дійсності, перш за все, через активне використання власного минулого досвіду для вирішення виникаючих завдань і ситуацій. Управління власним сприйняттям веде до подальшого освоєння, наприклад, комплексу дослідницьких дій, що забезпечують діяльність дитини в нових і складних багатофакторних динамічних середовищах (фізичних, соціальних). За

висновками О.М.Подд'якова, зробленим на основі аналізу особливостей прояву дослідницьких здібностей дітей дошкільного віку, 4-5 річні діти здатні до побудови комплексних, комбінованих впливів на об'єкт з метою виявлення його системоутворюючих зв'язків і внутрішніх взаємодій, ... старші дошкільники (5-7 років) виявляють великий дослідницький інтерес і здатні до самостійного успішного дослідження складних, багатозв'язних, фізичних і соціальних об'єктів і ситуацій. Основною характеристикою дослідницької ініціативності дітей є потужна творча спрямованість на різноманітність всіх компонентів пізнавальної діяльності - цілей, способів дій, дослідницьких знарядь, одержуваних результатів, висунутих гіпотез і пояснень [90].

Таким чином, ще до того, як дитина починає вчитися в школі і послідовно засвоювати системи наукових понять, що відносяться до різних областей дійсності, вона вже має певні знання про неї, почерпнуті в її повсякденній діяльності і в спілкуванні з людьми. Вони дозволяють дитині досить добре орієнтуватися в навколишньому світі і діяти в ньому. Але, оскільки, оскільки в дошкільному віці пізнання світу носить не стільки раціональний, скільки чуттєвий (інтуїтивний) характер, то можна говорити, що формується світогляд дошкільника швидше можна назвати світорозумінням, світоворенням.

У дошкільному віці починають проявлятися і складатися перші стійкі інтереси дитини: «Ще однією особливістю і наслідком того факту, що в дошкільному віці ми маємо справу з пануванням пам'яті, є те, що абсолютно перебудовується характер інтересів і потреб дитини. Інтереси починають визначатися змістом, який представляє саме для нього дана ситуація, і не тільки сама ситуація, але то значення, яке дитина вкладає в ситуацію. Виникає перший афективний узагальнення, виникає заміщення і переключення інтересів і на цій основі вибірковість [33]. Вибірковість по відношенню до змісту, до дії, до способу і т.д. Фактично, можна говорити про те, що кожна дитина в тій чи іншій мірі свободи і самостійності може

вибирати цікавить для неї зміст, діяльність, дія і діяти не тільки, і не стільки, на рівні відтворення раніше засвоєного зі спілкування з дорослими способом, скільки в її інтерпретації.

Третім наслідком з цього положення (панування пам'яті) є той факт, що «дитина дошкільного віку переходить до зовсім нового типу діяльності. Цей новий тип діяльності характеризується як перехід до творчої діяльності в найширшому сенсі. В творчій діяльності, в більшій мірі, ніж відтворювальній задані зразки і виявляється в готовності і здатності приймати відповідальні рішення, в автономній діяльності. В іграх, в малюнках, у праці, - скрізь і в усьому ми маємо справу з абсолютно новими відносинами, які виникають між мисленням і діями дитини, а саме, можливість втілення задуму, можливість йти від думки до ситуації, а не від ситуації до думки [33].

Характер взаємодії дитини з соціальним оточенням формує і багато в чому зумовлюється характером розвитку мовлення дитини - мова, як форма існування мислення і свідомості в цілому, відіграє значну роль у розвитку свідомості дитини і разом з тим збільшує можливості дитини, змінюючи таким чином взаємини дитини з оточуючими [80]. Дошкільний період характеризується значно якісною зміною взаємин і спілкування дитини з дорослими. Так М.І.Лісіна зазначає, що у віці 3-4 років виникає «ділове» спілкування дитини з дорослим, відносини стають «партнерським», що означає, що дитина не тільки усвідомлює себе як особистість, а й діє у всіх сенсах як усвідомлена особистість. Відносини, що виникають в ході, і в наслідок взаємодії, фіксуються у вигляді певних позицій, рангів популярності, репутації, престижу, авторитету, самовідчуття і т.д., які, закріплюючись в практиці соціальної поведінки, перетворюються в найбільш загальні і первинні риси характеру, названі Б. Г. Ананьєва комунікативними [6]. У свою чергу, вони стають внутрішньою підставою для освіти інших характерологічних властивостей (інтелектуальних, вольових, емоційно-мотиваційних і т.д.). Усвідомлення свого соціального «Я» і виникнення на

цій основі внутрішньої позиції, тобто деякого цілісного ставлення до навколишнього і до себе самого, породжує відповідні потреби і прагнення, на яких і виникають нові потреби. У найширшому сенсі це можна розуміти як психологічну готовність дитини до планування, будування і здійснення задуму, тобто цілеспрямованого здійснення власної діяльності.

У процесі і в результаті усвідомлення себе як особистості в дошкільному віці виникає відносно стійка позаситуативна супідрядність мотивів, на чолі ієрархії мотивів стають специфічно людські, тобто опосередковані за своєю структурою (насамперед зразками поведінки дорослих, їхніми взаєминами, соціальними нормами). Це перетворює дитину в істоту, яка володіє внутрішньою єдністю і організованістю, здатне керуватися стійкими бажаннями і прагненнями, пов'язаними із засвоєними їм соціальними нормами [23].

Вперше складаються внутрішні етичні інстанції дитини, складаються етичні правила. Діти вже можуть долати свої бажання і діяти по моральному мотиву «треба». Це можливо не тому, що в цьому віці вони здатні повністю керувати своєю поведінкою, а тому, що їх моральні почуття мають більшу спонукальну силою, ніж інші мотиви. Інакше кажучи, дітей старшого дошкільного віку характеризує своєрідна «мимовільна довільність», яка забезпечує стійкість їх поведінки і створює єдність їх особистості.

Таким чином, на рубежі раннього і дошкільного віку, і більш того, в дошкільному віці (з урахуванням індивідуальних особливостей, унікальності особистого соціального досвіду і індивідуальної траєкторії розвитку) дитина володіє:

- досить розвиненим сприйняттям багатofакторних якостей і відносин об'єктів, явищ і ситуацій;
- пам'яттю досить розвиненою для утримання, зіставлення сприйнятого з вже отриманим в більш ранньому досвіді;
- мисленням, достатнім для усвідомлення, встановлення зв'язків між складними багаторівневими багатofакторним явищами і подіями;

- мовленням, що дозволяє пояснювати свої уявлення і стан, як ситуативний, так і перспективний, що дозволяє дитині вступати в стосунки різного рівня і спрямованості;

- дослідницької ініціативою, що спонукає дитину до пошуку нових вражень і дозволяє успішно досліджувати складні, багатозв'язкові, фізичні та соціальні об'єкти і явища, виявляючи їх приховані сутнісні характеристики і мережі внутрішніх причинних взаємодій;

- ситуації, «суб'єктність», що дозволяє їй діяти самостійно і автономно не тільки як суб'єкта діяльності, а й як суб'єкту соціальних відносин;

- внутрішньою позицією, яка, в основному буде сформоване як новоутворення до семи років, але вже зараз дозволяє дитині індивідуально (на основі власних світоглядних уявлень) ставитися до подій і явищ, що в цілому відповідає тим потенційним здібностям, якими повинен володіти людина і які можуть скласти основу (базу) для реалізації компетенцій і придбання ключових компетентностей.

У дошкільному віці дитина має більшість з необхідних потенцій не в повній мірі, але на рівні достатньому для того, що б говорити про придбання першооснов ключових компетентностей.

Дитина (як і будь-яка жива істота) прагне в своєму щоденному житті до досягнення емоційного благополуччя, а в основі благополуччя, зокрема, можливість (не вибір) задоволення своїх потреб, бажань, потенційних можливостей, відповідність дій, домагань очікуванням дорослих.

При переході від одного вікового етапу до іншого знов виникаючі можливості будуть різними, оскільки іншими є ті внутрішні психічні процеси, на основі яких вони виникають. Але у всіх випадках вони вимагатимуть задоволеності дитини займаним їм становищем, наявності емоційного благополуччя, а також будуть породжувати відповідні потреби і прагнення.

Отже, маючи достатні психологічні можливості для реалізації свого права, наприклад, вступати в соціально прийнятні (що не суперечать культурі) контакти з дорослими і однолітками для задоволення своїх пізнавальних, ігрових та інших потреб дитина повинна мати для цього практичні можливості, що буде свідчити про адекватність соціальних умов. Соціальний вплив буде ефективним тільки в тому випадку, якщо є біологічні передумови, але навіть найефективніший і тривалий зовнішній вплив виявиться неефективним, якщо для нього немає органічних передумов. Соціальні фактори стають причинними тільки тоді, коли вони переломлюються через біологічні.

Для будь-якого навчання (освоєння, оволодіння) існують оптимальні терміни, відхід від яких, на думку Л.С. Виготського вгору або вниз, тобто занадто ранній або занадто пізній термін навчання, завжди виявляються з точки зору розвитку, шкідливими, несприятливо відбиваються на ході розумового розвитку» [33]. Селективне випадання біологічних або соціальних факторів, а так само порушення їх балансу призводить до різних порушень. Соціальний вплив (навчання, взаємодія) буде ефективним тільки в тому випадку, якщо є біологічні передумови, але навіть найінтенсивніше і тривалий зовнішній вплив виявиться неефективним, якщо для нього немає органічних передумов.

Зіставлення положення про вікові особливості, можливості розвитку особистості дитини в дошкільному дитинстві і соціальні очікування, вимоги до розвитку дитини в цей період, можна говорити про те, що дошкільний вік сприятливий:

- для дослідницької та предметно-практичної діяльності, для оволодіння соціально виробленими зразками дій і відносин, для творчого перетворення і інтерпретації зразків дій, діяльностей і відносин [19], оскільки має для цього передумови - достатній рівень розвитку сприйняття, пам'яті, мислення, допитливості, дослідницької активності, мови;

- для розвитку комунікативності, як умови і форми опосередкування і позначення процесу і результатів сприйняття, мислення і діяльності як в реально існуючих, так і в уявних ситуаціях (М.І. Лісіна, Н.В.Разіна та ін.) [83], як засобу встановлення взаєморозуміння і співпраці з іншими людьми, як засобу самопізнання і самовираження, оскільки має для цього психічні (біологічні) передумови - достатній рівень розвитку вербальної і невербальної мови, активного і пасивного словника і соціальні умови - прагнення дорослих сформуванню у дитині мовлення як засіб спілкування;

- для саморозвитку як суб'єкта соціальних відносин, оскільки інша людина (спочатку дорослий, потім інша дитина) є основною метою, формою і засобом для реалізації ним своїх потреб в пізнанні (навколишнього і світу і себе), в спілкуванні, в задоволенні своїх насущних життєвих потреб і для цього є відповідні соціальні передумови - інші члени спільноти так само прагнуть встановити багаторівневі і багатофункціональні контакти з дитиною, прагнуть бачити і сприяти дитині в її становленні і реалізації як суб'єкта соціальних відносин;

- для саморозвитку як суб'єкта діяльності (в тому числі і пізнавальної), заснованої на вибірковості інтересів, унікальності (індивідуальності) соціального досвіду, готовності за власною ініціативою винаходити різноманітні дослідницькі дії (Ш.А.Амонашвілі, Л.С.Виготський, М.В.Крулехт та ін.) [31].

Спираючись на відому формулу К. Роджерса «якщо - то», можна говорити, що якщо в дошкільному віці (особливо до 3 років) панівною психічною функцією є сприйняття - чуттєве пізнання світу, що спонукає дитину до активної ініціативної дії з предметами, об'єктами в ситуації «тут і зараз» і сприяє накопиченню чуттєвого досвіду, досвіду практичних дій, первинного досвіду словесних визначень своїх дій, первинного накопичення, і словесного опосередкування своїх соціальних відносин [33]; якщо «в системі психічних функцій в дошкільному віці центральна роль належить пам'яті - функції, пов'язаної з накопиченням і переробкою безпосереднього

досвіду, на основі якої з'являється здатність вирвати предмет мислення з конкретної тимчасової і просторової ситуації, в яку він включений, і встановити між загальними уявленнями зв'язок такого порядку, яка в досвіді дитини ще не була; якщо перехід до гри, як провідної діяльності дошкільного періоду, пов'язаний з появою здатності дитини одночасно перебувати і всередині, і поза здійснюваної діяльності, тобто ставитися до неї (діяльності) усвідомлено [44]; якщо формування уявлень про предмети, їх властивості та засвоєння відповідних понять розглядати, в більшій мірі, як результат особистого досвіду дитини (хоча і отриманого під впливом навчання) [70]; якщо дослідницька ініціативність, як невід'ємна складова особистості людини є однією з фундаментальних форм взаємодії людини з реальним світом, спрямована на його пізнання, що в основі дослідницької ініціативності лежить найважливіша потреба в новій інформації, нових враженнях і знаннях, в нових результатах діяльності, то можна говорити про те, що у дитини є психо-фізіологічні можливості для здійснення предметно-практичної діяльності, тобто для реалізації своєї компетенції як діяча, а дошкільний вік сензитивний до становлення і розвитку дитини як суб'єкта власної діяльності, що дозволяє говорити про розвиток першооснов діяльнісної компетентності.

Якщо мова в дошкільному віці стає провідною психічною функцією [83]; якщо мова розвивається в спілкуванні і спілкування, спочатку з дорослими, а потім і з іншими дітьми, служить одночасно і умовою, і засобом, і формою, і результатом розвитку мовлення; якщо спілкування є для дитини умовою і засобом для задоволення його насущних потреб, то можна говорити про те, що у дитини є психічні можливості для здійснення комунікації, тобто для реалізації комунікативної компетенції. А сприяння дошкільного періоду для розвитку дитини як суб'єкта соціальних, а значить, і комунікативних відносин свідчить про своєчасність розвитку першооснов комунікативної компетентності.

Якщо комунікативна діяльність (спілкування) служить пізнанню себе як особистості (опосередковано через відношення до інших і ставлення інших до себе) (А.С.Макаренко); якщо розвиток дитини обумовлено спілкуванням (взаємодією) з різними групами і суб'єктами в різних соціальних контекстах (Б.Г.Ананьєв, М.В.Крулехт та ін.); якщо дитина здатна до сприйняття і осмислення соціальних відносин різного рівня (Б.Г.Ананьєв та ін.) то можна говорити про те, що у дитини дошкільного віку є психологічні можливості для встановлення, підтримки контактів з різними соціальними групами в різних контекстах, тобто для реалізації своєї соціальної компетенції - права встановлювати і підтримувати соціальні контакти. А призначення дошкільного періоду для розвитку дитини як суб'єкта соціальних відносин свідчить про своєчасність розвитку першооснов соціальної компетентності.

Якщо потреба в новій інформації, нових враженнях і знаннях, в нових результатах діяльності є невід'ємною складовою особистості, а дослідницька (пізнавальна) діяльність (активність, ініціативність) є, актуальною і природозгідною для психічного розвитку дитини (О.М.Подд'яков) [69]; якщо орієнтовно-практична пошукова діяльність, виражена, в тому числі, в допитливості, спонукає дитину шукати нові джерела отримання інформації, відчуттів; якщо дитина отримує (сприймає) різноманітну інформацію не тільки від педагога і не тільки в ситуації програмованого формального навчання, а й в спілкуванні, у спільній діяльності, в дослідженні предметів, об'єктів, явищ і ситуацій (А.Г.Ширін та ін.) [55]; якщо в самостійної дослідницької діяльності дитина встановлює багатofакторні зв'язки і залежності фізичних і соціальних об'єктів і явищ, виявляючи їх приховані сутнісні характеристики і мережі внутрішніх причинних взаємодій, то можна говорити про те, що у дитини дошкільного віку є достатньо можливостей для отримання відомостей (інформації, відчуттів - знань) через використання ним різних джерел інформації, тобто є можливості для реалізації інформаційної компетенції - права звертатися до різних джерел отримання

інформації. А сензитивність дошкільного періоду для розвитку дитини як суб'єкта комунікативних, соціальних відносин, як суб'єкта власної діяльності свідчить про своєчасність становлення першооснов інформаційної компетентності.

Таким чином, психічні функції (біологічна складова розвитку) і соціальні очікування (соціальна складова) розвитку особистості в дошкільному віці виявляються адекватними становленню першооснов ключових компетентностей - діяльнісної, комунікативної, соціальної і інформаційної.

В цілому, розуміння компетентності як активного використання суб'єктивованого досвіду дозволяє говорити про те, що реалізація компетенцій дозволяє дитині набувати і саморозвивати (нарощувати) власну компетентність. А дорослим, що забезпечує дитині організаційно-педагогічні умови для реалізації ним своїх компетенцій, «вирощувати», таким чином, у дитини першооснови діяльнісної, комунікативної, соціальної, інформаційної компетентності.

Причому, взаємообумовлений і взаємовизначальний інтегрований характер розвитку дитини в дошкільному віці передбачає одночасний розвиток всієї сукупності компетентностей в контексті активної діяльності (ігрової, дослідницької, комунікативної навчальної та ін.) з реалізації дитиною власних компетенцій.

1.2 Види, зміст, структура ключових компетентностей і компетенцій дитини дошкільного віку

Становлення ключових компетентностей дитини дошкільного віку ми розуміємо як процес появи і розвитку безпосередньо в діяльності перших ознак компетентності, органічно пов'язаних з віковими новоутвореннями, з особливостями розвитку особистості дитини, з тим що формуються особистим соціальним досвідом. Основною відмінною рисою, специфікою становлення ключових компетентностей в дошкільному віці є фактичне

злиття процесів виконання дитиною діяльності, придбання і прояв компетентності. Наприклад, придбання і прояв комунікативної компетентності відбувається безпосередньо в спілкуванні: задаючи питання, висловлюючи судження, розповідаючи про свої почуття, дитина вчиться задавати питання, висловлювати судження, пояснювати свій стан, а так само використовує своє вміння ставити запитання для того, щоб щось уточнити, зрозуміти, отримати інформацію. У спілкуванні дитина отримує не тільки мовну практику (досвід говоріння), а й зворотний зв'язок, яка допомагає їй навчитися точно і зрозуміло формулювати висловлювання, допомагає формувати ставлення до самого себе і іншим.

У дошкільному віці і дошкільній освіті становлення ключових компетентностей це процес, в більшій мірі, кількісного накопичення універсальних умінь, питання придбання і осмислення початкового особистого досвіду. Кількісні зміни, поза всяким сумнівом, ведуть за собою зміни якісні, але для цього повинна бути накопичена свого роду критична маса, заснована на особистому досвіді дитини. Кількісні зміни можуть бути представлені динамікою (збільшенням) ініціатив дитини в провідних сферах життєдіяльності - в пізнанні, в соціальних контактах, в діях. Ініціатива (ініціативність) виділена нами як показник прояву компетентності за двома підставами: згідно Джону Равену, ініціативність, а) свідчить про наявність компетентності та б) дає уявлення про характер прояву компетентності в конкретних ситуаціях. Під вирішенням конкретних ситуацій ми розуміємо сукупність обставин, що склалися і реальні дії дитини в цих обставинах [57].

Ініціатива свідчить про допитливість, активність, зацікавленість, тобто, залучення дитини, і, отже, про накопичення (присвоєння) досвіду. В основі ініціативи, за визначенням Д.Равена, внутрішня мотивація (самотивація), що робить дію дитини цілеспрямованою, осмисленою, акумулює його внутрішні резерви, спонукає активно звертатися до зовнішніх ресурсів - проявляти компетентність. Але, разом з тим, внутрішня мотивація робить ініціативу виборчою, особистісно забарвленою, веде до того, що кожна

дитина отримує свій унікальний досвід в придбаних уявленнях, в освоєних (або освоюваних) діях, в отриманих результатах. Вікові новоутворення створюють основу, багато в чому визначають зміст ініціативи. Однорічна дитина прагне до активної дієвості, оскільки в цьому віці вона стає суб'єктом власної діяльності. Системне новоутворення трьох років, визначається Л.І.Божович як «виникнення системи власного Я» [18], дає дитині можливість усвідомити себе як суб'єкта діяльності, тобто не тільки діяти за власними спонуканням, а й осмислити вплив своїх дій на навколишній світ, самого себе та інших людей.

Новоутворення семи років, що полягає у формуванні внутрішньої позиції - соціального Я, дозволяє дитині змінити точку відліку, встати на позицію іншої людини, змінює домагання. У чому ми бачимо відмінність ініціативи дитини трьох років і, наприклад, п'яти-шести років. Найбільш ймовірні відмінності полягають в тому, що розширюється діапазон їх спрямованості, змінюється зміст. Від найближчих предметів, явищ навколишнього світу, близьких людей дитини трьох років, до більш широких об'єктів дитини шестирічної. Що, як наслідок, отримує дитина. Більш розгорнуті уявлення про світ і про себе, більш різноманітний досвід взаємовідносин з людьми та іншими живими істотами, досвід поведінки в тій чи ситуації. Але чи змінюються при цьому види і зміст компетентностей. Мабуть, немає. І дворічна, і трирічна і шестирічна дитина, щоб отримати інформацію про будь-що повинні поставити запитання іншій людині або звернутися, наприклад, до книги, використовувати предмет. Від віку до віку змінюється зміст, на якому набуваються і реалізуються компетентності, змінюється ставлення до предметів, дій, результату, змінюються способи поведінки, а не види ключових компетентностей.

Виділені нами, слідом за Дж.Равеном, когнітивний (інтелектуально пізнавальний), вольовий і афективний компоненти компетентності, в соціальні, комунікативні, інформаційні, діяльнісні компетентності дитини присутні і проявляються як зміст, ставлення і діяльнісна основа прийняття

рішень суб'єктивованого уявлення дитини про навколишній світ і способах його пізнання, ставлення до світу у всьому різноманітті його проявів, до себе й інших людей, способи поведінки і дій.

На основі і всередині всіх видів ключових компетентностей формується рефлексія, як діяльність і рефлексивність, як якість особистості. Ми розглядаємо рефлексію як специфічно людську здатність, яка дозволить людині зробити свої думки, емоційні стани, свої дії і відносини, взагалі всього себе предметом спеціального розгляду (аналізу і оцінки) і практичного перетворення (зміни і розвитку) [46]. Рефлексія зароджується як внутрішній план діяльності, проявляється в ініціативних діях, в пошуку нової інформації, необхідної для задоволення виникаючих потреб, в оцінці власних досягнень - в «здатності суб'єкта виділяти, аналізувати і співвідносити з предметною ситуацією основні умови, цілі і методи своєї діяльності [21].

Якісні зміни в становленні ключових компетентностей дитини дошкільного віку ми пов'язуємо з розвитком рефлексивності - усвідомлення дитиною себе, своїх дій, досягнень і перспектив. Розвиток усвідомлення в дошкільному віці відбувається поступово - спочатку дитина усвідомлює себе як суб'єкта діяльності, потім як суб'єкта пізнання і пізніше як суб'єкта соціальних відносин. Але чи можна зовсім виразно розмежувати періоди, коли виникає той чи інший етап усвідомлення?

На наш погляд, розвиток рефлексивності дуже індивідуально, і пов'язано не тільки з індивідуальними особливостями дитини, але, і значно більшою мірою, з соціальною ситуацією, оскільки рефлексивність, це, перш за все, відображення в мові своїх почуттів, думок, дій. А для цього повинні бути умови. Отже, зміни в компетентності дитини дошкільного віку пов'язані зі збільшенням ініціатив (кількісні) і з рефлексією (якісні).

Що є змістом ключових компетентностей дитини дошкільного віку. Оскільки ми визначаємо ключові компетентності як універсальні, базові, що служать основою для придбання і використання в подальшому всіх інших

видів компетентності, наприклад, професійних, то це повинні бути компетентності пов'язані зі здатністю, готовністю жити в співтоваристві інших людей, - входити в соціальні спільності, домовлятися, використовувати інформаційні потоки, діяти.

Відмінною особливістю становлення і прояви ключових компетентностей в дошкільному віці, на наш погляд, є те, що не можна принципово розділити два процеси - процес теоретичного освоєння знань, наприклад, про те, як слід діяти - як говорити, як діяти, як використовувати джерела інформації, і процес застосування, реального використання отриманих знань. Це, скоріше, властиво для формування професійної компетентності. У дошкільному ж віці становлення ключових компетентностей має проходити всередині і на основі активної діяльності. Тобто, щоб придбати інформаційну або комунікативну компетентність, дитині слід діяти з джерелами інформації, вступати в спілкування. Для цього потрібні не стільки знання про те, як це зробити, скільки вміння. В даному випадку, ми звертаємося до ідеї О.М.Тубельського про те, що «суть ключових компетентностей в універсальних вміннях, які можуть бути умовно розділені на пізнавальні універсальні, комунікативні універсальні, діяльні універсальні» [39]. Універсальні вміння як освоєння. А.В. Хуторський зазначає, що «освоєння означає одночасність створення власного освітнього продукту і засвоєння вже створених людством досягнень. Освоєння в освіті має сенс активного творчого проникнення учня в освітню галузь. Освоєння підлягає як сама дійсність, так і знання про неї» [48]. Для опису змісту і структури ключових компетентностей дитини дошкільного віку ми використовуємо поняття «універсальні вміння», включаючи в нього інтелектуально-пізнавальні та поведінкові основи, ставлення дитини до об'єкта (події, явища, іншим людям, самому собі) - когнітивні, афективні, вольові компоненти, виділені Дж.Равеном [15].

Наприклад, описуючи соціальну компетентність ми говоримо «вміння встановлювати і підтримувати контакти з різними соціальні групами і

окремими людьми (молодшими, однолітками, старшими, дорослими). В даному випадку, дитині потрібно вміти використовувати адекватний спосіб залучення уваги, знайти зміст, яке було б привабливим для обох учасників. Одного або навіть декількох засвоєних способів дій тут недостатньо.

Ми не заперечуємо і не нівелюємо значення знань, ми стверджуємо, що знання і досвід, отримані дитиною в ході діяльності будуть міцнішими, але в той же час, і більш суб'єктивними. Становлення і прояв ключових компетентностей в дошкільному віці, таким чином, носить суб'єктивний, виборчий характер, пов'язаний з індивідуальними психологічними особливостями, особливостями соціального оточення.

Вибірковість, суб'єктивованість є підставою для твердження про те, що розділити (навіть умовно) зміст ключових компетентностей на віку, тобто визначити межі вікових домагань, не можна. Це ж положення змушує задуматися про те, чи можна виділити рівні показників освоєння ключових компетентностей.

Тут є кілька підстав. По-перше, ми говоримо про те, що компетентність характеристика особистісна і в дошкільному віці йде процес інтенсивного початкового розвитку особистості. Інтенсивного, дуже не рівномірно і індивідуального. Безумовно, є закономірності, риси типові для певного віку, але індивідуальні придбання значніші і більш значущі.

По-друге, щодо дошкільного віку ми говоримо, що йде становлення першооснов ключових компетентностей, тобто, поява перших ознак.

По-третє, дошкільна освіта єдина освітня щабель, на якій до дитини не пред'являється нормативних вимог. Тобто, немає ранжування, немає надання балів досягненням. Виділення рівнів, таким чином, вступало б в суперечність з цієї принципово важливої позицією.

По-четверте, теорія і практика сучасної дошкільної освіти визначаються як особистісно-орієнтовані, розробляються технології, що забезпечують індивідуалізацію освітньої траєкторії. В цьому відношенні опис рівнів ключових компетентностей (низького, середнього, високого або

першого, другого, третього) був би ходом невірним і більш того, що викривляє основний сенс компетентності як особистісної характеристики.

Як результат становлення першооснов ключових компетентностей в дошкільному віці і дошкільній освіті, ми розглядаємо виборчий прояв дитиною ініціативи в пізнанні, у встановленні і підтримці соціальних контактів, в організації та реалізації діяльності, обумовлене внутрішніми соціально-спрямованими мотивами (дізнатися, зрозуміти, подбати і т. п.), особистими цінностями дитини і цінностями соціального оточення (насамперед сім'ї), усвідомлення дитиною своїх досягнень (перш за все, так як вони надають дитині впевненість у власних силах і можливостях), труднощів і перспектив, що відкриваються. Опис результатів становлення і прояву дитиною ключових компетентностей повинно мати вигляд констатувальний, а не нормувальний.

Використання ключових компетентностей як цінностей і цілей (результату) дошкільної освіти явище досить нове, і, як більшість відкритих розвиваючих систем відкрито для пошуку смислових значень. Ми не претендуємо на повноту і закінченість вирішення питань про спосіб опису ключових компетентностей, про визначення вікових меж, і показниках.

Соціальна компетенція і компетентність. В основі становлення першооснов соціальної компетентності лежить поняття соціалізації, соціальної активності, як процесу входження дитини у світ людських відносин, людської культури, оскільки світ людської культури передусе особистості і являє собою невичерпне джерело можливостей для розвитку. «Перша підстава особистості є багатство зв'язків індивіда зі світом» [69]. Перші внутрішні етичні інстанції і перші етичні правила складаються в ранньому та дошкільному віці але, перш ніж стати смисловою, внутрішньоособистісною реальністю, уявлення про навколишній світ і відносинах між людьми в ньому повинні бути опосередковані діяльністю, повинні, за визначенням Б.С. Братуся, « пройти через життя, буття дитини,

через усвідомлення і самоусвідомлення», оскільки, «сенс є минуле через життя (систему діяльностей) людини знання» [45].

Будучи раз сформованими, увійшовши в цілісну структуру смислової сфери, вони починають своє самостійне життя, набувають свою «інерцію», «сміслову установку» (за А.Г.Асмоловим), породжують власні вимоги, тобто стають повноцінними рисами особистості, моральної свідомості, не просто відображають дійсність, а й творять її. Тому в процесі соціалізації цінна не тільки активність присвоєння, формування, завоювання тих чи інших позицій і смислових значень, а й активність віддачі, активність перетворення, впливу на ціннісно-сміслові рівні інших людей. Центральним для цієї концепції є введене В.А.Петровським поняття відображеної суб'єктності, яке втілює в собі уявлення про особистісний аспект буття людини в світі, як форми ідеальної присутності людини в житті інших людей. Людина стає суб'єктом відносин у міру того, як вона розвивається в безлічі життєвих ситуацій як об'єкт відносин з боку інших людей, колективу і керівників, людей, що знаходилися в різних соціальних позиціях і грають різні ролі в історії його розвитку (А.С. Макаренко).

Соціалізація, найбільш ефективно починається саме в ранньому та дошкільному віці, закладає практично всі необхідні підстави для «вирощування» основ соціальної компетентності, яка буде «нарощуватися», «розгортатися» протягом усього життя людини в інших соціальних площинах і ситуаціях, що є важливим для розуміння неправомірності перенесення часу початку формування компетентності на шкільну освіту.

На основі ідей Г.М.Щетініної про соціалізацію дитини ми розглядаємо становлення соціальної компетентності як взаємопов'язані процеси соціалізації та індивідуалізації, в результаті яких формується соціально активна індивідуальність дитини, здатного до ефективної взаємодії з середовищем, до самоактуалізації і самореалізації в ній, але не протиставляє себе соціуму і зберігає предметом своєї першої потреби іншої людини як цінності. Соціалізація та індивідуалізація, укладені в діалектичну єдність в

процесі соціального розвитку, весь час «атакують» це єдність з точок, які задають їх протилежність оскільки повинність як норма соціального життя наражається інколи на незалежність - норму індивідуалізації [54].

На підставі вище викладеного, ми говоримо що, соціальна компетентність полягає в активному творчому освоєнні соціальних відносин, що виникають на різних етапах і в різних видах соціальної взаємодії, а так само в творчому присвоєнні дитиною основних етичних норм, які є основою побудови і регулювання міжособистісних і внутрішньоособистісних соціальних позицій, відносин.

Таке визначення соціальної компетентності дає уявлення про етичні норми, як основі соціальних відносин; про діяльнісні основи залучення дитини до культури, прийнятим в суспільстві етичним нормам; про розуміння значущості соціальної компетентності, як для внутрішнього світу людини, так і для вбудовування і вбудовуваність дитини в світ відносин.

Як змісту соціальної компетентності ми розглядаємо комплекс універсальних умінь, які включають такі вміння, як:

- встановлювати і підтримувати відносини з різними соціальніми групами і окремими людьми (молодшими, однолітками, старшими, дорослими);
- розуміти мотиви власних дій і дій інших людей;
- приймати різні соціальні ролі і діяти відповідно до них в контексті ситуації;
- управляти своєю поведінкою і способами спілкування;
- аналізувати дії і вчинки, прогнозувати результати дій і вчинків;
- регулювати конфлікти;
- працювати самостійно і співпрацювати в групі;
- протистояти невпевненості і складності;
- робити вибір і приймати рішення;
- організовувати свою роботу;
- отримувати користь з досвіду (свого та інших людей).

Для того, щоб сформувати стійкі смислові структури, необхідно надати дитині можливість (створювати умови, залучати дитину) в такого роду діяльність, в такого роду життєві ситуації і проблеми, де б вона могла реально існувати, здійснювати свої принципи і прагнення, де б вони зрослися, сплавилися з її вчинками і діями і стали особистісними цінностями, тобто усвідомленими смисловими утвореннями, що направляють і виправдовують весь конкретний хід його життя. Таке діяльнісне опосередкування важливо і для виховання, і для корекції можливих відхилень особистості.

Дитина дошкільного віку за своєю природою істота діяльна, активна, соціальна і, пам'ятаючи про її діяльнісний характер відносин до навколишньої дійсності і до світу людських відносин, як однієї зі сторін цієї дійсності, слід поставити і вирішити питання про соціальні компетенції, як умови, засоби і адекватної дошкільного віку основі розвитку особистості (виращування) соціальної компетентності. Тобто, дитині дошкільного віку повинні бути додані соціальні компетенції, якими вона може володіти, як «правом», як «делегованими йому повноваженнями». Соціальні компетенції - можливості дитини дошкільного віку, викликані до життя правом живе людини, правом особистості, що розвивається, правом суб'єкта жиздеятельності і життєтворчості, правом члена спільноти. Грунтуючись на визначенні компетенції, як право проявляти власну соціальну активність, адекватну віковим можливостям, сформованої соціальної ситуації в якій бере участь дитина і соціо-культурної ситуації закладу дошкільної освіти. Дитина має право:

- ініціювати і входити в дитячі, дитячо-дорослі ігрові, навчальні та творчі спільноти;
- висловлювати судження про мотиви, характер, результати власних дій і дій інших людей;
- отримувати власні результати дій і оцінювати результати виходячи з власних позицій, переваг;

- брати участь в конфліктах;
- робити вибір, приймати рішення працювати самостійно або співпрацювати в групі;
- на прояв невпевненості і помилки;
- відмовитися від колишньої точки зору;
- самостійно організовувати свою роботу;
- здобувати власний досвід;
- право на відповідальність за прийняте рішення;
- право на свою систему цінностей;
- право на особисту гідність і повагу цієї гідності.

Комунікативна компетенція і компетентність. Формулюючи власні уявлення про комунікативні компетентності, ми виходили з уявлення про те, що вже дитина з дитячого віку включена в багаторівневі і багатоаспектні соціальні відносини, зміст і сенс яких можуть бути зрозумілі учасниками відносин на основі їх позначення вербальними (переважно) і не вербальними (частково, в конкретних ситуаціях) способами.

Провідна рушійна сила розвитку дитини - взаємодія з дорослими. Характер взаємодії формує і багато в чому визначає характер розвитку особистості дитини. Б. Г. Ананьєв зазначає, що внаслідок розвитку комунікативності у дітей формується здатність до планування, досягнення згоди, розумніші виробляти загальні правила, домовлятися і заздалегідь планувати спільну діяльність, тобто проявляється прагнення до співпраці і діалогу. Крім функції спілкування (функція обслуговування соціальних відносин) комунікативна діяльність має значення і сенс опосередкування власних уявлень і дій дитини. Спілкування це діяльність, що дозволяє дитині усвідомлювати себе як суб'єкта пізнання, діяльності, соціальних відносин. Мовне опосередкування самих дій, результатів цих дій, свого ставлення і ставлення інших учасників дій і взаємодії, в рамках якого склалися ці дії, дозволяє говорити про те, що спілкування має сенс і форму відображеної розумової діяльності дитини. Дитина повинна прагнути бути зрозумілою та

зрозуміла іншими, оскільки думка не може бути вкладена в голову іншої людини інакше, ніж приймаючи форму мовного висловлювання.

Оскільки найбільш ефективною формою освоєння соціальних відносин є активні контакти з іншими, то найбільш раціональною формою комунікації, яка б дозволяла суб'єктам соціальних відносин розуміти друга, є діалог. Діалог як форма спілкування дозволяє з'ясувати, зрозуміти, і, отже, врахувати точку зору сторін-учасниць взаємодії.

Отже, комунікативна компетентність дитини дошкільного віку може бути виражена як комплекс універсальних умінь, пов'язаних з ініціюванням, підтриманням спілкування з дорослими і однолітками в різних соціальних контекстах, що включають уміння:

- ✓ чути і розуміти точку зору іншого (повідомлення, пропозиція);
- ✓ домовлятися (про спільні дії або невтручання в дії);
- ✓ сформулювати, висловити словами, при необхідності відстояти власну думку, точку зору;
- ✓ ініціювати, включитися і підтримати діалог;
- ✓ пояснити свій стан, потреби, бажання;
- ✓ задати питання;
- ✓ вибрати стиль спілкування відповідний ситуації.

Так само, як соціальна, комунікативна компетентність може бути вирощена тільки на основі реалізації дитиною власних комунікативних компетенцій (прав). Становлення першооснов комунікативної компетентності відбувається на основі і всередині комунікативної діяльності в ході реалізації дитиною своїх прав як суб'єкта пізнання, суб'єкта діяльності, суб'єкта соціальних відносин. Змістом комунікативної компетенції є право і можливість:

- включатися в діалог з представниками різних соціальних груп однолітками і дорослими;
- задавати питання;
- вільно висловлювати власну, в тому числі і помилкове, думку;

- змінювати висловлене раніше думку, відмовитися від неї.

Інформаційна компетенція і компетентність. Сучасна цивілізація характеризується вибухом знань і джерел інформації. Суспільство вступило в епоху інформаційних технологій, внаслідок чого отримало назву «інформаційне». Інформаційні потоки вимагають не тільки вміння користуватися різноманітними джерелами, а й навички критичного ставлення до інформації, одержуваної з різних джерел, до самих джерел, вміння вибирати потрібну інформацію і відмовлятися від зайвої, шкідливої або не відповідає морально-етичним, моральним принципам власної особистості і / або моральним установкам спільноти, в якому суб'єкт / дитина живе і виховується.

Дослідниками (Н.В. Петрова) встановлено протиріччя між: «суспільно-детермінованими вимогами державного стандарту до формування соціокультурних рис особистості дитини дошкільного віку (наявність елементів інформаційної культури, цілісного бачення картини світу) і все ще має місце традиційним підходом до організації пізнавальної діяльності в умовах освітнього процесу в ЗДО; між реальними пізнавальними можливостями у формуванні інформаційної культури та недосконалістю дидактичного процесу в ЗДО [47]. У трактуванні особистості дитини як суб'єкта інформаційного простору і власної життєдіяльності Н.В. Петрова посилається на роботи О.В.Запорожця, Т.В.Кудрявцева, І.Ю.Котової, В.О.Петровського з проблем придбання універсальних знань в умовах інформаційного суспільства; психологічної готовності дітей дошкільного віку до навчання на основі інформаційно-категоріального підходу; свядчення Т.І.Гризик, Т.С.Комарової, М.М.Подд'якова про властиву дитині дошкільного віку пізнавальну потребу, яка і є базовою для придбання інформаційної культури; роботи Л.А.Венгер, Д.Б.Годовікова, О.М.Дьяченко, М.Г.Салміної, що розглядають адекватні віку дитини-дошкільника способи пізнавальної діяльності. Показники готовності дитини дошкільного віку до оволодіння інформаційною культурою (способами привласнення вироблених

людством і зафіксованих у культурі засобів і способів пізнання світу) - актуальний рівень розвитку психічних процесів і способів пізнавальної діяльності; орієнтаційна-дослідницька рефлексія і виникає на цій основі пізнавальна потреба.

Як в теорії, так і в практиці, інформаційна компетентність розглядається, трактується і розробляється сучасними вченими як оволодіння інформаційними технологіями - комп'ютером, Інтернет [19]. Підстави для такого трактування зрозумілі, базові основи (елементи) застосовні і в дошкільній освіті. Але, до виникнення масової потреби в оволодінні комп'ютерними технологіями і можливості в масовому порядку організувати навчання дітей дошкільного віку комп'ютерної грамотності або ж розвивати інші здібності (пізнавальні, образотворчі та ін.) засобами комп'ютерних технологій, на наш погляд, доцільно вирішити більш приватну, а й більш нагальну проблему, більш відповідну потенційним можливостям і потребам дітей дошкільного віку і уявленням про сучасну особистісно-орієнтовану дидактику дошкільної освіти.

Проблема, яка потребує вирішення, полягає в готовності і можливості для дітей самостійно активно знаходити знання, в готовності і можливості самостійно звертатися до різних джерел інформації, в умінні користуватися різними джерелами інформації, в наявності для дітей можливості впорядкувати самостійно отримані знання і вміння, зрозуміти їх соціальну приналежність і застосовність. Це, на наш погляд, більш співзвучно ситуації дошкільної освіти та дошкільного дитинства, в якому для дитини джерелом знань, служать дорослі (перш за все спілкування з емоційно-значимими дорослими), книга (ілюстрації, тексти), власна діяльність (пошук, дослідження), однолітки (спілкування, спільна діяльність, гра).

Підставою для актуальності і природо-доцільності питання про самостійність в пізнанні служать психо-фізіологічні особливості і формуються на цій основі психологічні потреби дитини дошкільного віку.

Діти за своєю природою діяльні, мають природну допитливість, що виражається, зокрема, в дослідницькій активності, ініціативності. Дослідницька ініціативність, активність дітей спрямована на пізнання реальності шляхом практичної взаємодії з нею, на самостійну постановку різноманітних дослідницьких цілей і винахід нових способів і засобів їх досягнення.

В основі дослідницької ініціативності лежить найважливіша потреба в новій інформації, нових враженнях і знаннях, в нових результатах діяльності. Ця потреба є невід'ємною складовою особистості. Дослідницька ініціативність проявляється в цілому ряді різних форм діяльності і поведінки дитини (спостереження, розглядання ілюстрацій, питально-відповідні форми діяльності і т.д.). Однак найбільш яскраво вона виступає в самостійних активних творчих діях і перетвореннях обстежуваного предмета, явища, ситуації. Висновок, до якого дійшов О.М.Подд'яков - діти дошкільного віку здатні успішно досліджувати складні, багатозв'язкові, фізичні та соціальні об'єкти і явища, виявляючи їх приховані сутнісні характеристики і мережі внутрішніх причинних взаємодій [49].

У той же час, практика навчання в системі громадського дошкільної освіти склалася таким чином, що дитина опинилася фактично відчуженою від цих природних джерел реалізації її пізнавальних інтересів на користь формального навчання, регламентованого навчальними дорослими. «Фактично відчуженою» не означає повної відмови педагогічної практики і педагогічних технологій від використання перерахованих джерел знань і умінь, вони визнані педагогами. Але «фактичне відчуження», свідчить про те, що ці джерела визнаються педагогами «вторинними», супутніми, можливими лише за межами організованого навчання - в самостійної діяльності дітей, як додаток до навчального дорослому. Фактичне відчуження дітей від самостійної роботи з різними джерелами інформації призводить до того, що, минаючи молодші класи початкової школи, в яких основа успішності - швидкість сприйняття і швидкість відповідей на

запитання та завдання вчителя, в середніх і особливо в старших класах, призводить до неготовності дитини самостійно мислити, обгрунтовано висловлювати судження по суті предметів, що вивчаються.

Разом з тим, сучасне уявлення про особистісно-орієнтований характер освіти, орієнтованого не тільки на соціалізацію, а й на індивідуалізацію освітнього процесу, може бути конвертовано в педагогічно адекватну технологію при визнанні педагогами способів пізнання, індивідуальних для конкретної дитини (її інтересів, темпу і характеру сприйняття і відображення інформації), при організації навчання дитини через активну пошуково-практичну діяльність, при визнанні правомірності того, що педагог не є для дитини єдиним джерелом отримання знань.

Інформаційна компетенція і компетентність дитини дошкільного віку виражена як комплекс умінь дитини використовувати різні джерела інформації для задоволення власних пізнавальних, ігрових, навчальних потреб.

Змістом інформаційної компетентності є:

- наявність у дитини уявлень про різних джерелах знань;
- вміння використовувати джерела знань адекватні віком, індивідуальних можливостей, пізнавальної потреби;
- вміння апелювати до джерела отримання знань;

А інформаційна компетенція, відповідна дошкільного віку, традиції і практиці сучасної дошкільної освіти, розуміння суб'єктної позиції дитини, може бути забезпечена як право дитини:

- використовувати в якості джерел інформації, способів задоволення власних пізнавальних інтересів книг, аудіо-відео-візуальних засобів, однолітків, інших дорослих (не вихователів групи), членів сім'ї, власний досвід практичних дій;
- висловлювати судження відповідне власному досвіду і власним переконанням;

- відмовитися від свого судження, змінити свою думку при отриманні нових відомостей або зміни точки зору;
- перевірити правильність суджень, умовиводів як своїх, так і інших людей.

Подібна самостійність, ініціативність в зверненні до джерел інформації, готовність і здатність відбирати потрібну інформацію, на наш погляд, стає однією з основ подальшої здатності і готовності вчитися протягом усього життя.

Діяльнісна компетенція і компетентність. Тенденції розвитку сучасного суспільства свідчать про те, що серед очікуваних, соціально-значущих якостей особистості найбільш затребувані соціальна активність, ініціативність, усвідомленість і відповідальність вибору, творчий підхід до вирішення проблем. Ці якості безпосередньо пов'язані з автономністю і відповідальністю особистості. Не можна проявити активність, ініціативу, творчо вирішити проблему, якщо не володієш право вільно вирішувати. Не можна вирішити проблему соціально-прийнятними способами, якщо не сформована відповідальність. Але автономність і відповідальність, на наш погляд, дві сторони одного явища.

Діяльнісна компетентність дитини дошкільного віку пов'язана, перш за все, з поданням про прагнення дитини до автономності (незалежності) від дорослих, про право дитини на самостійність і самореалізацію в типово дитячих видах діяльності, з поданням про природної потреби дітей раннього та дошкільного віку в дослідженні навколишнього світу .

Дитина вперше починає наполягати на своїй автономності та самостійності ще в ранньому віці, до трьох років заявляючи про свої права вимогою «Я сам». Болісно виявляється криза трьох років виникає тоді, і внаслідок того, що оточуючі дорослі не зважають на зростаючу внутрішньою потребою дитини на автономність існування, на право самостійного дії на свій розсуд, у своїй логіці, в своєму темпі і послідовності, зі своїм результатом. Фактичною підставою для прийняття рішення дорослими про

опіку над дитиною є їх впевненість у відсутності у дитини вміння приймати рішення, виконувати дії, передбачати результати дій, тобто про фактичну відсутність у дитини досвіду.

Виникає явне протиріччя: в автономності дитині відмовлено через відсутність у неї досвіду дії в конкретній ситуації, а відмова в наданні автономності позбавляє дитину можливості купувати цей досвід. У той же час, соціальне замовлення на відповідальне, творче дослідницьке поведіння, необхідне в складних умовах, вимагає максимально повної свободи практичних і інтелектуальних дій. Товариством затребувана здатність до висунення оригінальних ідей, які - саме в силу своєї оригінальності - не можуть бути заздалегідь оцінені будь-якими відомими методами, а значить, можуть здаватися і виявитися помилковими. Але в свою чергу це означає що суб'єкт повинен мати можливість шукати нові рішення, висувати оригінальні ідеї, що не можливо без відносної свободи дій.

К.А.Абульханова-Славська в своїй роботі розглядає ініціативу як вільну, що відповідає потребам суб'єкта форму самовираження, спонукальний аспект діяльності, спілкування, пізнання, як випередження особистістю зовнішніх вимог і прояв творчості [2]. Поняття дослідницької ініціативності пов'язано з рядом близьких понять, що утворюють єдине семантичне поле - інтелектуальна активність, пізнавальна активність, креативність, допитливість. Вона виконує найважливіші функції в розвитку пізнавальних процесів всіх рівнів, в навчанні, в придбанні соціального досвіду, в соціальному розвитку та розвитку особистості. В цьому відношенні дослідницька активність знаходиться в одному ряду з такими фундаментальними поняттями як научіння, інтелект, творчість, утворюючи з ними нерозривний зв'язок (Р.Р.Ветчинкіна) [29]. Основною характеристикою дослідницької ініціативності дітей, виявленої О.М.Подд'яковим, є «активне творче ставлення особистості до світу, яке виражається в мотиваційній готовності та інтелектуальної здатності до пізнання реальності шляхом

практичної взаємодії з нею, до самостійної постановки різноманітних дослідницьких цілей, до винаходу нових способів і засобів їх досягнення, до отримання різноманітних, в тому числі несподіваних, що не прогнозованих результатів дослідження та їх використання для подальшого пізнання. Потужна творча спрямованість на різноманітність всіх компонентів пізнавальної діяльності - цілей, способів дій, дослідницьких знарядь, одержуваних результатів, висунутих гіпотез і пояснень» [19]. Особлива увага в дослідженні О.М.Подд'якова приваблює те, що творчі прояви дітей простежуються не лише щодо дій (інакше було б підставу говорити про спонтанність, випадковості), але і цілей, результатів, гіпотез і пояснень. На наш погляд, це дає ще підставу говорити, що самостійна предметно-практична діяльність дитини дошкільного віку має всі ознаки усвідомленості і що отримана дитиною вихідна різноманітна інформація та матеріальні результати (продукти діяльності) використовуються ним як відправні пункти для подальшого розгортання тих чи інших нових напрямків діяльності - різноманіття одних компонентів призводить до різноманіття і розширення інших.

Таким чином, ми можемо говорити про фактичний збіг потреб (ініціатива, активність) зростаючої особистості і очікуваннях суспільства (активність, самостійність) від розвитку цієї особистості так само вірно, як й щодо не збігу права зростаючої особистості на реалізацію своїх потреб і готовності суспільства уявити можливості для реалізації прав дитини.

Автономність, самостійність, відповідальність викликають необхідність враховувати в організації педагогічного процесу різницю спонукальних мотивів, відмінності в стилях, темпи виконання діяльностей у різних дітей; викликають необхідність розрізнення результатів навчання в розумінні дорослими і дітьми: досить часто то, що є значущим і значним придбання для дитини, яка не оцінюється або знецінюється як результат дорослими. Наприклад, почуття задоволеності грою, спонтанні дії з образотворчими матеріалами, збирання та зберігання дрібних предметів,

участь в конфліктах і т.п. явища, розуміються як безумовно значимі для потенційного психічного, і, як наслідок, особистісного розвитку дитини, але значно занижені як значущі для навчання, для придбання бажаних для дорослих ЗУНов.

Придбання в процесі дослідної поведінки знань про різних фізичних і соціальних об'єктах і суб'єктах, про діяльність з ними може призводити до якісних змін в структурі діяльності дитини та її та особистості в цілому - тобто до ефекту розвитку. У тому числі дитина (в разі позитивного, конструктивного ставлення дорослих) поступово починає усвідомлювати, що активність та ініціативність - важливі і цінні якості особистості. «Цінність діяльності для особистості пов'язана, перш за все, з можливістю самовираження, застосування своїх здібностей, з можливістю творчості. Лише в межах діяльності певного суб'єкта будь-які реальності - справжні чи уявні - шикуються в смисловий ряд, в ієрархію цінностей, в актуальний життєвий світ, запам'ятовує неповторність долі цього суб'єкта [33].

Реалізація права на автономність і пов'язану з нею відповідальність за результати власних дій вимагає, з одного боку, наявності у дитини уявлень про види і способи дій, про операціонально послідовності дій, можливі труднощі і способи їх подолання. Що передбачає, з одного боку, практику навчання, а з іншого боку, навчання в діяльності. Як наслідок, представляється своєчасним і актуальним говорити про діяльнісну компетентність та компетенції дошкільного дитинства, де діяльнісна компетентність може бути визначена як комплекс універсальних умінь, спрямованих на реалізацію власних потреб в різних видах діяльності:

- вміння поставити мету діяльності, відібрати необхідні засоби, збудувати послідовність дій;
- прогнозувати результат, передбачати можливі труднощі;
- аналізувати і оцінювати результати щодо відповідності поставленої мети;
- діяти самостійно і в групі;
- коригувати дії свої і членів групи.

Діяльнісна компетентність може бути набута внаслідок реалізації дитиною діяльнісної компетенції, що полягає в праві дитини:

- самостійно визначати для себе цілі діяльності - пізнавальної, навчальної, ігрової, трудової, творчої;
- діяти відповідно до власного плану;
- працювати як в групі, так і самостійно;
- самостійно оцінювати результати власної діяльності, визначати способи використання, призначення отриманого продукту.

Таким чином, ми виділили такі види і зміст ключових компетентностей і компетенцій дошкільного дитинства.

Таблиця 1

Перелік ключових компетентностей і компетенцій відповідні дошкільному віку

Соціальна компетентність і компетенції	<p>Компетентності: уміння встановлювати і підтримувати відносини з різними соціальними групами і окремими людьми (молодшими, однолітками, старшими, дорослими); розуміти мотиви власних дій і дій інших людей; приймати різні соціальні ролі і діяти відповідно з ними в контексті ситуації; керувати своїм поведінкою і способами спілкування; аналізувати дії і вчинки, прогнозувати результати дій і вчинків; регулювати конфлікти; працювати самостійно і співпрацювати в групі; протистояти невпевненості і складності; робити вибір і приймати рішення; організовувати свою роботу; отримувати користь з досвіду (свого та інших людей).</p> <p>Компетенції: право ініціювати і входити в дитячі, дитячо-дорослі ігрові, навчальні та творчі спільноти; висловлювати судження про мотивах, характер; отримувати власні результати дій і оцінювати результати виходячи з власних позицій, переваг; брати участь у</p>
---	--

	<p>конфліктах; робити вибір, приймати рішення працювати самостійно або співпрацювати в групі; виявляти невпевненість і робити помилки; самостійно організовувати свою роботу; здобувати власний досвід; нести відповідальність за прийняте рішення; мати свою систему цінностей; відстоювати приватну гідність, вимагати поваги.</p>
<p>Комунікативна компетентність і компетенції</p>	<p>Компетентності: уміння висловити свої плани, почуття, бажання; домовлятися; формулювати, висловлювати словами. відстоювати власну точку зору; ініціювати, включатися і підтримувати діалог; задавати питання; вибрати стиль спілкування відповідний ситуації.</p> <p>Компетенції: право включатися в діалог з представниками різних соціальних груп і окремими людьми; задавати питання вільно висловлювати власну думку.</p>
<p>Інформаційна компетентність і компетенції</p>	<p>Компетентності: подання про джерела інформації; уміння використовувати джерела знань адекватні віку, індивідуальним можливостям, пізнавальної потреби; апелювати до джерел отримання знань.</p> <p>Компетенції: право використовувати в якості джерел інформації, способів задоволення власних пізнавальних інтересів книги, аудіо-відео-візуальні засоби, однолітків, інших дорослих (не вихователів групи), членів сім'ї, власний досвід практичних дій; висловлювати судження відповідне власному досвіду; перевіряти правильність суджень, умовиводів.</p>
<p>Діяльнісна компетентність і компетенції</p>	<p>Компетентності: уміння поставити мету діяльності, підібрати необхідні засоби, побудувати послідовність дій; прогнозувати результат, передбачити можливі</p>

	<p>труднощі; аналізувати та оцінювати результати відповідно поставленої мети; діяти самостійно і в групі; коригувати дії свої і членів групи.</p> <p>Компетенції: право визначати для себе цілі діяльності - пізнавальної, навчальної, ігрової, трудової, творчої; діяти в відповідно до власного плану; працювати як одному, так і в групі; оцінювати результати діяльності.</p>
--	--

Найбільшу змістовну наповненість, серед виділених видів ключових компетентностей дитини дошкільного віку має соціальна компетентність і компетенції. На наш погляд, це пов'язано з тим, що саме призначення дошкільного періоду полягає не стільки в оволодінні знаннями (когнітивний розвиток), скільки в становленні базових властивостей особистості (соціально-емоційний розвиток). Ця позиція є центральною для російської реформи дошкільної освіти.

У комунікативної і соціальної компетентностей, соціальної та діяльнісної, діяльнісної та інформаційної є загальні смисли і загальні положення, що, проте не суперечить їх розрізнення, але підкреслює правильність думки про комплексний, інтегративний характер компетентності. Наприклад, вміння домовлятися, вміння відстоювати свою позицію, точку зору, вміння вирішувати конфлікти, - має на увазі єдині смисли, але різні навички і дії.

Основу комунікативної компетентності становить не тільки наявність необхідного словникового запасу, вміння структурувати (граматично побудувати) висловлювання, зробити його зрозумілим за формою і змістом, а й певного роду сміливість в висловлюванні своєї думки, впевненість в тому, що інші люди (насамперед дорослі) візьмуть це висловлювання і, в разі необхідності, допоможуть дооформити або переформулювати його, зробити більш зрозумілим. У той же час важливу сторону і соціальної, і комунікативної компетентності становитиме емоційна, морально-етична

основа висловлювання, питання, змісту діалогу. Не просто сформулювати висловлювання, щоб бути зрозумілим, але і не зачепити особистості, інтересів іншої людини, не завдати йому образи, шкоди, не закреслити його думки. І соціальна і діяльнісна компетентності припускають, наприклад, вміння встановлювати і утримувати наповнені змістом відносини в діяльності, до якої залучено різні люди (діти, дорослі). Однак, якщо основа соціальної компетентності полягає в умінні зрозуміти, прийняти, точку зору і активність іншого, то в основі діяльнісної компетенції, все ж лежать практичні вміння, навички, а так же, вміння дитини раціонально організувати свою діяльність, тобто, поставити мету, вибрати засоби, виконати намічений план, при необхідності внести корекцію, оцінити досягнуте і визначити перспективи.

1.3 Концептуальне обґрунтування організаційно-педагогічних умов становлення першооснов ключових компетентностей дітей дошкільного віку

У нашій роботі для більш детального визначення сутнісних характеристик організаційно-педагогічних умов становлення першооснов ключових компетентностей дитини робиться їх покомпонентний аналіз.

Дотримуючись педагогічної традиції організаційно-педагогічні умови розглядаються як система, що включає суб'єктів освіти (педагогів, дітей, батьків), цінності-цілі, зміст, форми організації, засоби і методи, оцінку результатів [65]. Майбутній аналіз організаційно-педагогічних умов викликає необхідність виділити ті положення, які надають саме безпосередній вплив на цінності, цілі, результати та, відповідно, технології дошкільної освіти та позиції суб'єктів в освітньому процесі. Серед них - соціальні очікування і вимоги до спрямованості і характеру розвитку дитини дошкільного віку, що мають безпосередній вплив на цінності і цілі дошкільної освіти; визначення позицій суб'єктів освітньої діяльності, ролі педагогів (насамперед вихователя), що працюють з дітьми дошкільного віку,

що має безпосередній вплив на конструювання технологій, вибір форм організації педагогічного процесу.

Здатність активно пізнавати навколишній світ, свідомо обирати і реалізовувати свій вибір на результативну діяльність вимагає становлення і розвиток таких якостей особистості як ініціативність, самостійність, відповідальність, рефлексивність, толерантність [35]. Розвиток саме цих здібностей, якостей має бути метою дошкільної освіти. Цілі розвитку покликані сприяти збереженню і розвитку індивідуальності дитини.

При компетентнісному підході процес постановки цілей повинен відрізнятися від традиційного тим, що вихователь вибирає цілі і формулює завдання, погодившись з цінностями розвитку дитини, перш за все, на основі розуміння ситуації в розвитку дитини, її інтересів і потреб, а не на основі вибірки цілей і завдань з освітньої програми. Для цього педагог веде постійне цілеспрямоване спостереження за дітьми, залучаючи до процесу спостереження і осмислення отриманих фактів колег і членів сім'ї дитини, використовує матеріали, отримані в ході рефлексії дитиною своїх результатів, досягнень, проблем, перспектив. Дана особливість постановки цілей пов'язана з необхідністю врахування інтересів дитини, освітніх потреб сім'ї для підвищення ефективності розвитку дитини і досягнення більш високих результатів. Специфіка цілей полягає в тому, що вони спрямовані не на придбання дитиною певної суми ЗУН (вони будуть ним придбані як наслідок), а на розвиток здатності вчитися, спілкуватися, діяти. У найзагальнішому сенсі цілі спрямовані на формування позитивної «Я-концепції», розвиток афективно-вольової сфери, комунікативності та соціальності дитини.

Сучасний погляд на дитину як «повноправного партнера в умовах співпраці» дітей і дорослих, що веде до «розширення ступенів свободи дитини, що розвивається» [70] передбачає істотну зміну підходів до організації освітньої роботи в таких напрямках, як визнання позиції дитини як суб'єкта діяльності [59]; визнання права дитини на розвиток в своєму

темпі, по своїй траєкторії, зумовленої індивідуальними психологічними особливостями, соціо-культурної ситуацією розвитку дитини індивідуалізації освіти і його результатів [41]; визнання легітимності різноманітних форм освіти - «гра і пов'язані з нею форми активності, заняття, предметно-практична діяльність» [70]; визнання сім'ї та соціальної ситуації, в якій протікає повсякденне життя дитини чинниками, рівний вплив на характер і результат освіти і розвитку дитини [65].

Нові цінності і цілі дошкільної освіти, визнання значущості всіх суб'єктів освіти для розвитку і саморозвитку особистості дитини, викликають потребу пошуку нових освітніх технологій, в яких є місце ініціативи дитини і його підпорядкування вимогам дорослого, поєднанню свободи пізнання і діяльності і рамок культури, прийнятої в суспільстві. У Концепції дошкільного виховання така технологія отримала назву особистісно-орієнтованої моделі виховання і розвитку, де «виховує не підганяє розвиток кожної дитини до певних канонів, а попереджає виникнення можливих тупиків особистісного розвитку. Знання, вміння і навички розглядаються не як мета, а як засіб повноцінного розвитку особистості [12]. Це положення викликає необхідність розуміння нової ролі вихователя.

У традиційному навчанні вихователь – це експерт, людина передає знання, вміння, навички і контролюючий їх привласнення дітьми, наставник, повчаючий дитини. В особистісно-орієнтованому, відкритому ініціативам дитини освіту, вихователь займає позицію помічника, що підтримує: «Не поруч, не над, а разом». Вихователь не претендує на звання невичерпного джерела знань, а, за висловом Д.С.Нестерова, «обмежується статусом ресурсної особистості », є одним з джерел інформації» [63], що утримує культурну рамку. Успішність розвитку дитини у відповідність з його індивідуальним потенціалом, у відповідність з рамками культури, прийнятої в суспільстві і очікуваннями дорослих, забезпечується дотриманням

педагогами двох ролей - роль фасилітатора і ролі експерта дитячого розвитку.

Д.С.Нестеров на основі вивчення робіт зарубіжних дослідників роз'яснює позиції експерта і фасилітатора в освіті [63]: «фасилітатор - людина, який сприяє розвитку особистості, людина, що забезпечує фасилітації, тобто «підвищення швидкості або продуктивності діяльності індивіда внаслідок актуалізації в його свідомості образу (сприйняття, уявлення) іншої людини. Педагог в ролі фасилітатора – це людина, що апелює до компетентності дитини в певному питанні, в певній ситуації. Завдання педагога полягає в створенні ситуацій, спрямованих на придбання і осмислення дитиною свого досвіду - досвіду пізнання, соціальних відносин, діяльності. Індивідуальний досвід дитини в даному випадку є важливим джерелом пізнання і розвитку і вихователь як фасилітатор повинен допомогти дитині усвідомити його і використовувати [36].

Ментор, експерт - фахівець у якій-небудь області, людина, що володіє спеціальними знаннями і навичками. Педагог в ролі експерта - це фахівець, що володіє компетентністю в розвитку дитини. Основна мета педагога в ролі експерта полягає в передачі дитині знань, формування умінь і навичок. Джерелом ЗУН в цьому випадку служить сам вихователь, як носій знань, володар досвіду, як фахівець, який транслює зміст, закладений в освітню програму.

Діяльність вихователя включає створення умов для стимулювання активності дитини в різних видах діяльності; відмова від монополії планування освітнього процесу; орієнтація на інтереси, потреби, стану і здатності дітей [50]. Вихователь засновує свою діяльність на розумінні та визнанні потенційних здібностей, можливостей і прав дитини в самостійному пізнанні навколишнього світу в усьому його розмаїтті. Вихователь надає дітям достатню свободу для реалізації власних потреб, обмежуючи її рамками прийнятої культури і формуючи у дітей розуміння відповідальності за свій вибір, дії і результати [39].

Реалізація цінностей і цілей, визначених як розвиток активної, самостійної, творчої особистості, здатної самостійно здобувати і застосовувати знання в умовах індивідуалізації дошкільної освіти, реалізація активних суб'єктних позицій в умовах партнерських відносин дорослих з дітьми робить необхідними такі організаційно-педагогічні умови як:

а) створення розвивального середовища, яке забезпечує активність дитини, реалізацію ним своїх інтересів і потреб;

б) наявність прав дитини на самостійний вибір виду та змісту діяльності, партнерства і місця для роботи, оцінки результату діяльності і способів використання результатів;

в) використання таких форм організації освітньої роботи, які забезпечують включеність дитини в вибір цілей, тим, змісту, форм діяльності (планування); партнерів, місця, способу і тривалості реалізації власних планів (діяльність); оцінку отриманих результатів, особистих досягнень, подальших перспектив (рефлексія);

г) реалізації ролі вихователя як ресурсної особистості, фасилітатора розвитку дитини, який веде дитину, але не підштовхує її, пропонує способи поведінки, пізнання, але не спонукає копіювати їх, є діагностом досягнень, перспектив дитини і його проблем, працює як з окремими дітьми, так і з підгрупами і групою в цілому.

д) для оцінки досягнень, прогресу або проблем у розвитку дитини використовується педагогічне спостереження, обговорення фактів разом з батьками дитини.

Розвиваюче середовище, що стимулює і забезпечує розвиток кожної дитини, орієнтована на індивідуалізацію освіти повинна бути сформована в групах та інших приміщеннях ЗДО на основі дотримання принципів: урахування вікової доцільності; врахування індивідуальних інтересів і потреб дітей; доступності; мобільності (рухливості); динамічності (змінюваності); відкритості ініціативам; безпеки.

Ігрові та навчальні предмети і матеріали систематизуються в тематичних Центрах активності, перелік яких може значним чином змінюватися в залежності від вікових та індивідуальних потреб дітей, від змісту тематичного навчального проекту. Центри активності оснащуються постійними (базовими) і регулярно змінювані матеріалами різного рівня складності. Змінюваність матеріалів обумовлюється трьома факторами - освітніми та іншими потребами дитини, виявленими педагогом в ході спостереження; змістом навчального проекту; продуктивністю діяльності дітей [70].

Права дитини визначаються і формулюються на основі виділених та закріплених видів компетенцій, згідних соціальним очікуванням і культурі, згідних реальним вікових та індивідуальних можливостей конкретної дитини. Компетенції є гарантом забезпечення активної участі дитини в освітньому процесі, умовою і засобом придбання ним компетентності, провідним принципом конструювання технології. Дитина займає позицію повноправного суб'єкта діяльності, в процесі планування та реалізації навчального проекту він виступає в ролі активного учасника, а не виконавця вказівок вихователя. Дитина реалізує свої інтереси, потреби в дослідженні, спілкуванні, грі та інших видах діяльності в основному на основі самостійного прийняття рішення про участь або неучасті в спільному проекті.

Зміст освітньої діяльності в умовах спрямованості процесу освіти на реалізацію інтересів і потреб дітей характеризується варіативністю і різноманіттям включаються в нього знань, досвіду, видів діяльності. Формування та структурування змісту передбачає активну участь кожної дитини в обговоренні як ініціатора теми, виду, форми діяльності, колективного узгодження обраної теми і спільного планування дій. Таким чином, діти отримують уявлення про розмаїття тем (знань, інтересів), про найближчу перспективу цікавих справ в групі, про варіанти дій для себе і своїх друзів.

Форми організації роботи з дітьми в умовах становлення першооснов ключових компетентностей (компетентнісний підхід) передбачають істотне зменшення зовнішньої регламентації дій дітей з боку дорослих (вихователів, фахівців, батьків залучених в якості асистентів або помічників). Ухвалення рішення про участь в проекті або конкретних діях, про партнерство і співробітництво з іншими дітьми чи дорослими, про місце і послідовності реалізації наміченого плану залишається за дитиною.

Винятком для реалізації такого права може бути ситуація, коли необхідне втручання фахівця (корекційна робота, оздоровчі процедури), діяльність якого обумовлена рамками часу. Але таке втручання не може бути постійним, який заміняє діяльність дітей за власним планом. Більш прийнятним є включення фахівця в діяльність дитини. Наприклад, вихователь на занятті з образотворчої діяльності може нарівні з усіма включитися в процес обговорення теми, змісту, форм діяльності і запропонувати свої ідеї всім дітям або конкретній дитині. У разі, якщо ідеї були запропоновані всій групі, право вибору залишається за дітьми, якщо пропозиція була спрямована на конкретну дитину, то результат узгодження може бути подвійним - згоду або незгоду дитини. Завдання дорослих не в тому, щоб змусити дитину виконати те, що вони вважають важливим, потрібним для його блага, а в тому, щоб дитина усвідомила важливість, потрібність для його розвитку запропонованих дорослим дій [30].

Вільна діяльність дітей організується в Центрах активності на основі і після того, як діти зроблять вибір, спланують свою діяльність, виберуть місце і партнерів. Вільна діяльність включає весь цикл: план - справа - рефлексія результатів, досягнень і перспектив після виконання роботи в Центрі активності. Вільна діяльність організується в рамках обраної і узгодженої в ході діалогу дорослих з дітьми теми відкритого навчального проекту.

Відкритий навчальний проект являє собою сукупність змісту (знань), активностей (видів і форм діяльності, що відображають знання або способи

їх отримання) ініційованих як дітьми, так і дорослими (вихователями, фахівцями, членами сімей). Ідеї навчального тематичного проекту вносяться в план безпосередньо в момент їх пропозиції - записуються на великому аркуші паперу друкованими літерами. Під час висловлювання дітьми своїх ідей за змістом і способам його реалізації дорослі не повинні критично ставитися до ідей дітей, оцінювати їх з точки зору прийнятності, важливості. Тим самим досягається ефект підтримки ініціативи та розвиток ініціативності, креативності, як значущих якостей особистості.

Вихователь має паритетне право вносити в загальний план ідеї про теми, зміст, видах діяльності. Узгодження ідей, ініціатив дітей та дорослих організовується у вигляді діалогу. Встановлюється партнерський стиль взаємовідносин дітей і дорослих (діалог, спільна діяльність), що характеризується позитивним емоційним настроєм всіх учасників, комфортністю, ситуацією успіху, визнанням цінності досягнень [30].

Особливе значення при організації роботи з дітьми в умовах компетентнісного підходу має те, що діти можуть зробити вибір - працювати одному або в підгрупі (команді), тобто в партнерстві з іншими дітьми чи дорослими, можуть самостійно вибрати, хто з дорослих стане для них партнером (це може бути, в рівній мірі, і вихователь, і помічник вихователя, і логопед або інший фахівець ЗДО, і батьки когось із дітей, присутні в групі в якості гостей або помічників), в разі, якщо це не суперечить їх власним планам. Право самовизначення в партнерствах дає дитині можливість набуття досвіду встановлення і розширення соціальних контактів з різними людьми, досвіду досягнення домовленостей, розподілу повноважень в ситуації, що підгрупі, управління діями інших людей (в разі, їх згоди), досвіду досягнення загального результату і «презентації» загального результату.

Такий спосіб організації роботи всередині навчального тематичного проекту дозволяє досягати значних результатів - в обсязі дослідженого

змісту, в видах виконаних робіт - за допомогою об'єднання спільних зусиль, в придбанні комунікативних умінь [72].

Навчальний тематичний проект (на відміну від одномоментності навчального заняття в традиційній практиці) може тривати стільки днів, скільки а) зберігається інтерес дітей до вибраного змістом; б) дорослим вдається підтримувати інтерес дітей і поповнювати розвиваюче середовище стимулюючими активність матеріалами, що розкривають обрану тему. Це дозволяє вирішити відразу кілька завдань. Перш за все, дає дитині право реалізовувати свій поточний проект і отримувати задоволення від дій стільки часу, скільки потрібно для отримання відчутного результату - і сьогодні, і завтра, і ще протягом кількох днів дитина може працювати над своїм проектом (наприклад, робити будинок з великою коробки). Важливість цього моменту пояснюється тим, що діти можуть бути відсутні з якоїсь причини, не встигати завершити заплановане за один день (наприклад, у випадках, коли діяльність захоплює і спонукає вносити все нові і нові доповнення або дитини відвернули від запланованого обов'язкові заняття з фахівцем). Ще одне значуще досягнення, обумовлене тривалістю навчального тематичного проекту полягає в тому, то створюються можливості для використання великої різноманітності дій, які розкривають зміст. Наприклад, відкритий навчальний проект, присвячений домашнім тваринам може включати такі дії як малювання (колективне та індивідуальне, за задумом, за трафаретами, змалювання, виготовлення колажу), ліплення, розглядання і читання книг, виготовлення книжок-маляток, будівництво зоопарку, спостереження тварин, рахунок, класифікацію та багато інших. Кожна дитина приймає самостійне рішення про те, чим вона буде займатися в рамках проекту сьогодні (завтра) і кожен може спробувати себе в різних видах діяльності. Робота в підгрупах будується на основі самоврядування (навіть якщо це група для дітей 3-4 років). Безпосереднє втручання дорослого в роботу підгрупи може бути викликано, з одного боку, поставленими навчальними цілями (навчити

чогось, провести корекційну роботу), з іншого боку, виникають в підгрупі конфліктом, не вирішуваних самими дітьми прийнятними способами або ж, з третього боку, зверненням дітей до дорослого за допомогою і підтримкою.

Завдання вихователя в цій ситуації - створити умови, допомогти дітям зробити вибір Центру активності і спланувати свої дії, а після закінчення роботи в Центрі проаналізувати досягнення мети, процес, отриманий результат і перспективи, що відкриваються. Під час роботи дітей в обраному Центрі роль дорослих полягає: а) у наданні допомоги і підтримки в тих випадках, коли діти про це просять; б) в організації роботи одного з Центрив активності, в якому вихователь може вести навчальну, корекційну роботу; в) у веденні цілеспрямованого спостереження для накопичення фактів, що свідчать про особливості розвитку дітей.

Оцінка ефективності відкритого навчального проекту проводиться в декількох видах. Щоденна рефлексія дітьми досягнень, самостійно поставлених поточних цілей. Наприклад, «Я сьогодні хотів побудувати будинок в Центрі будівництва. Ми з Сергієм зробили будинок з великих блоків. Будинок вийшов двоповерховий ... ». Рефлексія дітьми придбаних ЗУНов. Наприклад, «Чому ж ти сьогодні навчився?», «Що нове ти дізнався?», «Що б ти міг порадити тим дітям, які захочуть завтра попрацювати в Центрі будівництва?». Рефлексія відносин, що встановилися в підгрупі. Наприклад, «Як вам працювалося разом?», «Як ви розподілили обов'язки?», «Що б завтра зробив по-іншому?». Оцінка загального поточного результату. Наприклад, «Сережа з Дімою сьогодні побудували великий будинок. Іра, Кати і Соня намалювали килимки і фіранки, Юра і я зробили шафа з маленьких коробочок. Тепер ми можемо прикрасити будинок, який зробили Сергій і Діма і поселити там наші іграшки ». Оцінка загального підсумку. Наприклад, «Наш проект« Дому »закінчився. За кілька днів ми з вами дізналися ..., зробили, ... Давайте вирішимо, кому ми розповімо про наші досягнення? ».

На основі ідей І.Е.Гарбер, М.В.Крулехт, Дж.Равена, І.С.Якіманської були сформовані принципові підходи до оцінювання досягнень дітей:

- а) прогрес кожної дитини оцінюється у відповідність з індивідуально поставленими цілями;
- б) результати однієї дитини не порівнюються з результатами інших;
- в) не застосовується система рівнів або балів;
- г) оцінка використовується для підвищення ефективності власних дій дитини (фасилітації);
- д) педагог для накопичення фактів, що свідчать про особливості прояву компетентності, просуванні дитини або виникаючі проблеми, веде спостереження і робить письмові записи; аналізує разом з колегами і батьками документацію (плани відкритих навчальних проєктів, записи про поточні проєкти дітей, продукти дитячої діяльності).

Форми роботи в ході відкритого навчального проєкту мають структурну логічно обґрунтовану послідовність - груповий збір (вибір, планування поточної і перспективної роботи) - робота в Центрах активності (діяльність) - підсумковий збір (рефлексія).

Разом з тим, інші компоненти організаційно-педагогічних умов, спрямованих на становлення ключових компетентностей, як ціннісно-цільової основи дошкільної освіти розроблені недостатньо і викликають труднощі в реалізації:

- цілі та завдання розвитку особистості дитини в умовах становлення першооснов ключових компетентностей;
- методика організація роботи з дітьми під час групового і підсумкового зборів, що забезпечує становлення, прояв дітьми ключових компетентностей, реалізацію позиції суб'єкта діяльності;
- визначення показників, які свідчать про становлення і прояв першооснов ключових компетентностей.

Висновки до першого розділу

Аналіз теорії і практики використання понять «компетентність», «компетенції», «ключові компетентності» в освіті в цілому і в дошкільній освіті, зокрема, дозволив нам уточнити сутність цих понять.

1. Компетентність - комплексна характеристика особистості, що відображає результат суб'єктивованого освоєння знань, умінь, навичок, відносин, що виявляється в готовності і здатності приймати відповідальні рішення в соціально-орієнтованій автономної діяльності. Компетенція - право, правомочність суб'єкта у виконанні діяльності. Компетенції є одночасно умовою і засобом становлення і розвитку компетентності. Ключові компетентності - компетентності дозволяють вирішувати різні проблеми в повсякденному, професійному або соціальному житті. Компетентнісний підхід - організація освітнього процесу, заснована на наданні суб'єкту діяльності (навчальної, пізнавальної, ігровий та ін.) права на самореалізацію, придбання і використання компетентності.

2. Усталеного переліку видів компетентності (компетенцій) щодо дошкільного віку та умов їх розвитку в дошкільній освіті немає, що в сукупності визначило продовження нашого дослідження в напрямках а) дослідження особливостей і можливостей становлення і розвитку особистості дитини в дошкільному віці; б) дослідження та обґрунтування ймовірного переліку видів, змісту і умов становлення компетентності.

3. Ключові компетентності дитини дошкільного віку, комунікативна, соціальна, діяльнісна, інформаційна, - будучи надпредметними, комплексними, інтегруючими за своєю природою, в рівній мірі здобуваються, актуалізуються і проявляються дитиною у всіх видах діяльності: у спілкуванні, в пізнанні, в соціальних відносинах.

4. Дошкільний вік, як період початкового і фактичного складу особистості, має психологічні та соціальні підстави для реалізації дитиною комунікативної, соціальної, предметно практичної і інформаційної компетенцій, для становлення першооснов відповідних видів ключових

компетентностей. У дошкільному віці відбувається становлення першооснов ключових компетентностей - поява і розвиток сукупності перших ознак. Високий ступінь індивідуалізації розвитку особистості в дошкільному віці (нерівномірність, нелінійність, стрибкуватість), залежність розвитку особистості від соціального оточення, робить процес становлення і прояви ключових компетентностей суто індивідуальним. Дошкільна освіта не містить нормативних вимог, що пред'являються до розвитку особистості дитини і, отже, придбані першооснови ключових компетентностей не можуть бути ранжовані за рівнями.

5. Ключові компетентності дитини проявляється як ініціативність у пізнанні в соціальних контактах, в діяльності, як усвідомлення дитиною своїх досягнень і перспектив. Компетентність як особистісна характеристика формується і проявляється в ситуаціях особистісно-значущих для дитини.

6. Організаційно-педагогічні умови становлення першооснов ключових компетентностей як ціннісно-цільової основи розвитку дитини включають: створення розвивального середовища, організованої у вигляді центрів активності, наповнених різнорівневими стабільними і змінюваними матеріалами, стимулюючу активність дитини, що забезпечує індивідуалізацію освіти; форми організації роботи з дітьми, у вигляді відкритих навчальних проєктів, що забезпечують кожній дитині право вибору участі, теми, змісту, форм, методів роботи в ході спільної діяльності на основі діалогу з дорослими і з іншими дітьми; педагогічну підтримку, засновану на готовності педагога вести систематичне цілеспрямоване спостереження за проявами дітей, готовності приймати і стимулювати ініціативу дитини, визнавати досягнення дитини, окультурювати її досвід; поєднання в діяльності вихователів ролі фасилітатора, актуалізує суб'єктний досвід дитини і педагога, формує уявлення дитини про навколишній світ у всьому різноманітті його проявів.

РОЗДІЛ II. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА АПРОБАЦІЯ ОРГАНІЗАЦІЙНО- ПЕДАГОГІЧНИЙ УМОВ СТАНОВЛЕННЯ ПЕРШООСНОВ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

2.1. Стан практики становлення першооснов ключових компетентностей у дошкільній освіті

Експериментальне дослідження було спрямоване на вивчення уявлень педагогів ЗДО про ціннісно-цільові засади розвитку дитини, на вивчення практики реалізації окремих компонентів організаційно-педагогічних умов становлення першооснов компетентності, виділених нами в якості проблемних; на розробку та апробацію методики організації роботи з дітьми в умовах відкритих навчальних проєктів, як однієї з форм реалізації компетентнісного підходу; на вивчення ефективності організаційно-педагогічних умов для становлення першооснов ключових компетентностей дитини дошкільного віку.

У дослідження включені діти молодшого, середнього, старшого дошкільного віку.

Основною метою констатувального етапу став аналіз організаційно-педагогічних умов, що забезпечують становлення першооснов ключових компетентностей в практиці ЗДО. Основний етап був спрямований на розробку та апробацію комплексу організаційно-педагогічних умов, методики роботи дорослих з дітьми.

Експериментальне дослідження носило цілісний і комплексний характер, провідна ідея - становлення першооснов компетентності дитини як суб'єкта діяльності, - пов'язувала всі етапи.

В якості основного показника ефективності використання організаційно-педагогічних умов нами було прийнято збільшення - кількісне і якісне (змістовне) зростання ініціативності дитини в пізнанні, в соціальних контактах, в діяльності. Ініціативність виділена нами як показник прояву

компетентності за двома підставами: ініціативність, згідно Джону Равену свідчить про наявність компетентності та ініціативність дає уявлення про характер прояву компетентності в конкретних ситуаціях. Під «вирішенням конкретних ситуацій» ми розуміємо сукупність обставин, що склалися і реальні дії дитини в цих обставинах. Показники зростання ініціативності та рефлексивності визначалися за результатами цілеспрямованого систематичного спостереження усіма учасниками експериментального дослідження, включаючи батьків за проявами дітей як суб'єктів діяльності в різних видах діяльності в різних соціальних ситуаціях. Потім, отримані дані піддавалися аналізу й інтерпретації.

З метою встановлення особливостей забезпечення позиції дитини як суб'єкта діяльності (реалізації компетентнісного підходу) в сучасній практиці дошкільної освіти були використані анкетування та інтерв'ю педагогів, бесіда з дітьми, спостереження педагогічного процесу, аналіз продуктів спільної діяльності педагогів з дітьми та самостійної діяльності дітей, ретроспективний аналіз документації .

Для вивчення вихідного стану організаційно-педагогічних умов реалізації компетентнісного підходу ми використовували такі позиції як:

- розуміння педагогами ціннісно-цільових основ і засобів розвитку компетентності дитини;
- забезпечення в освітньому процесі позиції дитини як суб'єкта діяльності - можливості самовизначення в цілях, змісті, засобах і способах діяльності.

Для дослідження розуміння цілей, засобів, результатів дошкільної освіти ми пропонували педагогам (керівникам, вихователями, фахівцям) ЗДО сформулювати і назвати цілі, очікувані результати та засоби їх досягнення, проранжувати їх за ступенем значущості і пояснити свій вибір. В результаті відкритого розгорнутого інтерв'ю ми отримали дані про цілі дошкільної освіти, за реалізацію яких педагоги вважають себе відповідальними. Серед них: охорона і зміцнення здоров'я дітей; своєчасний і повноцінний розвиток

особистості дитини; розвиток інтересів, нахилів, здібностей; підготовка до школи; своєчасна корекція недоліків у розвитку; задоволення потреб батьків; якісна реалізація освітньої програми; відповідність вимогам державного освітнього стандарту.

Педагоги ЗДО відзначаючи значимі цілі сучасної дошкільної освіти, кажуть, перш за все, про охорону життя і здоров'я дітей (фізичного і психічного), про повноцінний і своєчасний розвиток особистості дитини, розвитку здібностей (пізнавальних, музичних, рухових тощо), про своєчасну корекцію недоліків (особливостей) розвитку (найчастіше розкриваючи їх як виправлення проблем в русі, в промові, в поведінці), про підготовленість дитини до систематичного навчання в початковій школі (розвиток дрібної моторики рук, навички читання, математичні уявлення), про досягнення задоволеності батьків якістю дошкільних освітніх послуг. Виділені, таким чином, цілі дошкільної освіти не розходяться з вимогами, закріпленими у тимчасових вимогах державного стандарту або інших документах, що регламентують діяльність [11].

Результати ж педагогічних дій педагоги визначили як: збережене здоров'я; отримані дитиною знання, вміння та навички; розвинені здібності; виправлені особливості розвитку; реалізована освітня програма; задоволеність освітнім результатом батьків (школи, адміністрації різних рівнів, самого педагога); досягнення високого бала за підсумками атестації ЗДО.

Привертає увагу те, що більшість педагогів відзначає наявність у дитини міцних знань, умінь і навичок (ЗУН), як значущий і досягнутий результат, пов'язаний з безумовним виконанням програми і вимог стандарту. Оцінка підготовленості дитини до школи виявляється навіть трохи вище, ніж оцінка освоєних дітьми знань. Педагоги пояснюють це тим, що в дошкільній освіті немає вимог до навчання дітей читання чи письма, але в силу бажань і навіть вимог з боку батьків, в більшості дитячих садів ведеться спеціальна (додаткова) підготовка дітей.

Дані про засоби реалізації цілей і досягнення результатів: систематичне цілеспрямоване навчання дітей; спілкування з дітьми; організація гурткової роботи; залучення фахівців для ведення корекційної роботи; організація спільної діяльності з дітьми; залучення батьків до освітнього процесу звертають на себе особливу увагу наступні факти:

- переважне твердження навчання як засобу досягнення мети (в тому числі і розвитку особистості);
- незначне, але все ж зниження в розумінні значущості спілкування і високий рівень оцінки значущості сім'ї в розвитку дитини.

Щодо сім'ї, педагоги, швидше за все відзначають свої очікування, своє розуміння значущості, ніж стверджують реальний внесок сім'ї. Педагоги найчастіше формулюють це в висловлюваннях: «Батьки повинні бути першими вчителями своїх дітей, але реально не роблять цього».

Як показують дані порівняльного аналізу, педагоги виділяють розвиток особистості дитини як одну з провідних цілей дошкільної освіти, рівну за значимістю з охороною життя і зміцненням здоров'я. Разом з тим в якості результату розвитку особистості педагоги виділяють отриманий дитиною обсяг ЗУН. В ході додаткових питань педагоги відзначають неповну відповідність мети і результату, але аргументують свій вибір на користь ЗУН тим, що вони не знають якими методами і на підставі яких показників можна простежити, виміряти, оцінити розвиток особистості; посилаються на те, що в дошкільному віці особистість тільки-но починає формуватися; на те, що знання, уміння і навички складають значну основу особистісного розвитку; на те, що представлені в освітніх програмах діагностичні методики в основному орієнтовані на вивчення рівня оволодіння ЗУНами, а так само наводять як аргумент напрямки тимчасових вимог державного стандарту дошкільної освіти, виражені, дійсно, у вигляді вимог до змісту освіти. Педагоги відзначають, що для оцінки результату дошкільної освіти як оволодіння дитиною певним обсягом ЗУНов є весь

необхідний комплекс: вікові вимоги до цілей і змісту освіти, методики діагностування, досвід їх застосування.

Аналіз засобів досягнення цілей (результатів) показує, що педагоги віддають перевагу організованим формам навч, що в свою чергу, свідчить про те, що педагоги залишають за собою провідну роль у навчанні та розвитку дитини. Це не має на увазі прямого твердження того, що ЗУНи залишаються головною і єдиною метою дошкільної освіти, але свідчить про те, що педагоги не можуть у більш точному визначенні цілей розвитку особистості дитини, відчують труднощі у виборі критеріїв для оцінки досягнень, у виборі технології організації освітнього процесу, забезпечує розвиток особистості.

Аналіз відповідності інших виділених педагогами цілей заявленими результатами, наприклад, охорона життя і здоров'я - збережене; розвиток здібностей - розвинені здатності; корекція особливостей розвитку - виправлені недоліки розвитку показує, що результати оцінюються педагогами трохи нижче (з меншою часткою впевненості, ніж у випадку з ЗУНами). В якості аргументів зазначають, що далеко не все залежить від вихователя, важливі потенційні можливості дитини, її соціальне оточення, наявність в ЗДО фахівців, умов. Об'єктивні зовнішні фактори, дійсно, багато в чому обумовлюють розвиток дитини і впливають на якість і процес досягнення результатів, використовуються педагогами в більшій мірі для захисту себе, а не для затвердження їх в якості значних коштів для досягнення позитивних результатів у розвитку дитини.

Проведений нами аналіз розуміння педагогами цілей і очікуваних результатів розвитку дитини дає уявлення про те, на що, перш за все, будуть спрямовані педагогічні дії, що буде визначати вибір організаційно-педагогічних умов.

Паралельно з вивченням ціннісно-цільових установок педагогів ми провели вивчення педагогічної практики з точки зору забезпечення в ній позиції дитини як суб'єкта діяльності як найбільш значущою для реалізації

компетентнісного підходу. Вивчення практики включало два види дослідницької роботи: а) заповнення педагогами таблиці «Реалізація позиції суб'єкта в освітній діяльності», обговорення отриманих результатів та б) бесіда з дітьми і подальше обговорення результатів бесіди з педагогами.

В ході заповнення таблиці педагоги самостійно оцінювали фактичне участь суб'єктів освітньої діяльності (педагогів, дітей і батьків) в кожному з її компонентів (визначенні цілей і завдань, виборі змісту і т.д.).

Таблиця 2.

Реалізація позиції суб'єкта в освітній діяльності

Структура освітньої діяльності та участь суб'єктів	Педагоги	Діти в організованій педагогами діяльності	Діти в самостійно організованих видах діяльності	Батьки / члени сім'ї
У визначенні цілях, задач	+	-	+	-/+
У виборі змісту	+	-	+	-
У виборі форм діяльності	+	-	+	-
У виконанні діяльності (послідовність, час, контроль)	+	-	+	-
В оцінці результатів	+	-/+	+	-/+

Спільний з педагогами аналіз даних дозволяє відзначити, що в організованій освітньої діяльності (пряме навчання в будь-якій формі - заняття, індивідуальна корекційно-розвиваюча робота з дитиною) всі компоненти визначаються педагогом - педагог ставить цілі, вибирає засоби,

організовує і контролює діяльність (час, послідовність, якість), оцінює результати. Дитина може впливати на цілі, зміст, послідовність або результати навчальної діяльності незначно, тільки в деяких видах освітньої діяльності (переважно продуктивних, таких як малювання, ліплення) або на заняттях пізнавального циклу, в разі, якщо вихователем запланована і організована активна дослідницька діяльність. У той же час, в самостійно організованих дитиною видах діяльності (малювання, праця, гра і т.д.) за дитиною мається на увазі право самовизначення в цілях, змісті, формах, способах досягнення і в оцінці результатів.

Під час бесіди з дітьми молодшого - старшого дошкільного віку в групі в природній для дитини ситуації, безпосередньо в момент підготовки до занять, в перервах між заняттями, відразу після занять, задавалися питання: «Яке зайняття зараз почнеться?» «Чим ти будеш зараз займатися?», «Що ти хочеш дізнатися на цьому занятті?», «Яке зайняття буде наступним?». Всього було опитано по 20 дітей кожного віку. За отриманими даними 86% дітей молодшої групи; 72% дітей середньої групи; 69% дітей зі старшої групи відповідають на питання про заняття, яке їх чекає «Не знаю», «Нам ще не говорили». 1% дітей середньої групи і 21% дитина старшої групи відповіли «Буде малювання, тому що на стіл поклали фарби». Така відповідь характерний в ситуаціях, коли треба було заняття впізнане за зовнішніми атрибутами - фарби, пластилін, картки або дрібні предмети для рахунку, переодягання для занять фізкультурою. У 4% випадках в середній групі і в 10% в старшій діти послалися на оголошення вихователя.

Аналогічні питання були задані дітям в другу половину дня - час традиційно більшої свободи для самостійних ігор і занять за інтересами: «Чим ти будеш займатися?», «Що ти збираєшся робити?». На ці питання були отримані розгорнуті обґрунтовані відповіді від 42% дітей молодшої, 74% і 79% дітей середньої і старшої груп: «Я буду грати в ляльковому куточку з Наташею», «Ми будемо будувати гараж для машин», «Піду малювати принцесу і квіти мамі в подарунок ».

Для отримання вихідних даних про готовність дітей запропонувати тему чи зміст навчального проекту ми ставили дітям питання: «Що тобі цікаво дізнатися?» в молодшій групі; «Що б ти хотів дізнатися на занятті?» в середній і старшій групах. Для виявлення вміння пояснити, оцінити результати своєї діяльності були задані питання: «У тебе вийшло те, що ти хотів?» в молодшій, «Як у тебе вийшло те, що ти задумав? Що б ти хотів змінити?» в середній і старшій групах. Реєстрація відповідей дітей показала, що більшість з них не готові висловити ідеї про зміст. Задовільні відповіді на поставлені запитання були отримані тільки від 9% дітей молодшого дошкільного віку; 14% середнього і 21% дитини старшої групи. Діти не готові оцінити результати, процес отримання результатів своєї діяльності - тільки 3% молодшої; 9% середньої і 17% дітей старшої групи дали відповіді на поставлені запитання.

На основі комплексного аналізу заповнених педагогами таблиць і відповідей дітей, були зроблені кілька висновків:

- діти досить усвідомлено ставляться до вибору мети і змісту діяльності, до вибору партнерів і визначення результату діяльності там, де у них є реальна можливість проявити і реалізувати себе як суб'єкта діяльності, тоді, коли для цього є матеріальні умови і підтримка педагога. Діти не готові запропонувати тему чи зміст, оцінити результати своєї діяльності, швидше за все, в силу відсутності такого досвіду;

- педагоги використовують тактику подвійного стандарту - з одного боку, підтверджують готовність дітей зробити вибір і здійснити свій задум у вільній діяльності, висловлюють задоволеність рівнем самостійності дітей, з іншого, висловлюють сумнів про готовність дітей брати участь в якості суб'єктів в плануванні і реалізації навчальної діяльності, ігнорують їх досягнення в плануванні і самоорганізації;

- залишаючи за собою повноту відповідальності за вибір цілей і завдань, змісту, форм і методів розвитку дітей (основних компонентів освітнього процесу), педагоги не враховують дітей як суб'єктів освіти, не

використовують їх внутрішні ресурси (інтелектуально пізнавальні, афективні, вольові якості) для розвитку навичок планування, обговорення ідей, критичного мислення, використання різних джерел інформації і т.п.

В межах одного віку, однієї групової спільності, однієї особи співіснує різне трактування дорослими потенційних можливостей дитини (готовності до здійснення планування і регулювання власної діяльності) і, відповідно, різне використання цих можливостей і готовності. Виникає парадокс в розумінні й оцінці досягнень і можливостей дитини як цілісної особистості, яка проявляє себе в різних видах діяльності. Вихователі цю цілісність особистості, яка саморозвивається не враховують і навіть, певною мірою, протидіють її проявів і перспективам.

В ході обговорення з педагогами ситуації подвійного стандарту, вони відзначають, що протиріччя між теоретичним визнанням дитини суб'єктом діяльності і практичним ігноруванням його права бути суб'єктом, йде швидше від традиційності розуміння педагогічних цілей і способів організації освітньої роботи (спрямованість на ЗУН), ніж від реальної недовіри до можливостей дитини у виборі теми, змісту, виду діяльності, оцінити свої досягнення і перспективи. Що і є підтвердженням гіпотези про розбіжності можливостей дошкільного віку та дошкільної освіти, особливо в напрямках самоорганізації і саморозвитку дитини в діяльності, в розвитку таких якостей як рефлексивність і комунікативність.

Педагоги вважають ефективним (правильно організованим) навчальний процес, в якому зміст, послідовність і способи дій, вид, кількісні та якісні характеристики результатів ретельно продумані і заздалегідь заплановані. Імпровізація в використанні засобів, дотримання за спонтанними діями і ходом думки дітей, значимість результатів отриманих дитиною, але не передбачених педагогом, що не заперечуються, але і не оцінюються як цінність, як основа і результат особистісно-орієнтованого освітнього процесу.

Таким чином, на констатувальному етапі ми встановили, що теоретично декларована позиція дитини як суб'єкта діяльності здатного до самоорганізації та самовдосконалення, в освітній практиці дотримується тільки щодо самоорганізації дитини в самостійної діяльності. Педагоги визнають значимість розвитку дитини як особистості, здатної до самоорганізації, саморозвитку, але при плануванні і організації педагогічного процесу в основному орієнтуються на цілі і технологію прямого навчання дитини дорослим. Дитина як суб'єкт освітньої діяльності не приймає участі в постановці цілей, в плануванні, організації, контролі і оцінюванні результатів і перспектив освіти. Оцінка досягнень і перспектив розвитку дитини ведеться педагогами на основі діагностики рівня оволодіння дитиною змістом освітньої програми, реалізованої в групі.

На пошук шляхів розв'язання суперечностей між потребами, потенційними можливостями дитини як саморозвиваючої в придбанні, прояві компетентності та реальними умовами організації освітнього процесу та було направлено експериментальне дослідження на формульовальному етапі.

2.2. Цільові і методичні компоненти організаційно-педагогічних умов, що забезпечують становлення ключових компетентностей дитини дошкільного віку

Основний напрямок дослідницької діяльності на формульовальному етапі полягало в розробці та апробації компонентів організаційно-педагогічних умов становлення першооснов ключових компетентностей дитини, виділених раніше в якості проблемних:

- 1) формулювання цілей і завдань;
- 2) методика організації роботи з дітьми в умовах відкритих навчальних проектів як однієї з провідних форм придбання дитиною першооснов ключових компетентностей і реалізації компетенцій (прав).

Перший етап формульовального експерименту нашого дослідження був пов'язаний з розробкою виділених компонентів організаційно-педагогічних

умов. Особлива увага в рамках цього етапу приділялася дотриманню основних принципів - відкритості, рефлексивності, діалогічності, що дозволяють зберегти головну ідею - становлення ключових компетентностей засобами фасилітації розвитку дитини, з одного боку, і підвищення фасилітаційних здібностей педагогів, з іншого.

Другий етап передбачав впровадження розроблених компонентів в практику і одночасну їх корекцію. В ході реалізації другого етапу для освоєння розроблених компонентів здійснювалося навчання педагогів і супровід педагогічної практики.

Цілі дошкільної освіти, спрямовані на становлення першооснов ключових компетентностей розглядалися нами з позиції соціально-діяльнісного підходу, формулювалися як надпредметні, які не залежать від вікової категорії (в силу розуміння індивідуальності траєкторії розвитку дитини), які не залежать від конкретного навчального змісту (областей знань). Ми виходили з того, що ЗУН є внутрішнім змістом, умовою, засобом становлення і прояви дитиною компетентності в конкретній ситуації. Розглядаючи, таким чином, цілі становлення ключових компетентностей, ми, тим не менш, не виключаємо наявності цілей і завдань розвитку дитини в конкретних напрямках діяльності (музичної, образотворчої, фізичної).

Сформульовані нами в ході спільного обговорення з педагогами мети і завдання становлення ключових компетентностей дитини дошкільного віку можуть бути представлені таким чином:

1. Педагогічна мета: сприяння становленню першооснов соціальної компетентності.
2. Завдання розвитку: розвивати вміння встановлювати і підтримувати відносини з різними соціальні групами і окремими людьми (молодшими, однолітками, старшими, дорослими); вміння розуміти мотиви власних дій і дій інших людей; вміння приймати різні соціальні ролі і діяти відповідно до них в контексті ситуації; вміння керувати своєю поведінкою і способами спілкування; вміння аналізувати дії і вчинки, прогнозувати результати дій і

вчинків; вміння регулювати конфлікти; вміння працювати самостійно і співпрацювати в групі; вміння протистояти невпевненості і складності; вміння робити вибір і приймати рішення; вміння організовувати свою роботу; вміння отримувати користь з досвіду (свого та інших людей).

Завдання підбираються і формулюються педагогами стосовно ситуації розвитку конкретної дитини (а не до віку дитини).

Така спрямованість цілей і завдань, на наш погляд, принципово змінює позиції суб'єктів освітньої діяльності, зумовлює необхідність перегляду їх прав і відповідальності. Наприклад, для придбання першооснов соціальної компетентності у дитини має бути дотримане дорослими право ініціювати і входити в дитячі (дитячо-дорослі ігрові, навчальні та творчі спільноти); висловлювати судження про мотиви, характер, результати власних дій і дій інших людей; отримувати власні результати дій; оцінювати результати виходячи з власних позицій, переваг; брати участь в конфліктах; робити вибір, приймати рішення працювати самостійно або співпрацювати в групі; самостійно організовувати свою роботу; здобувати власний досвід; нести відповідальність за прийняте рішення; мати свою систему цінностей.

Розуміння педагогами положення про необхідність повної відповідності цілей і засобів їх реалізації була через обговорення з ними варіантів педагогічних дій щодо конкретних ситуацій. Педагогам надавалося право висловлювати свої ідеї, припущення, сумніви, звертатися до теоретичних джерел, до консультантів. В ході обговорення педагоги знаходили самостійні рішення, що і було головною метою - не передати «єдино вірний» спосіб вирішення ситуації, а активізувати професійне мислення, креативність, готовність застосовувати раніше отримані знання, використовувати наявний досвід в новій ситуації. Одночасно з досягненням головної мети дозволялася ще одна - усвідомлення педагогами типу діяльності, який можна визначити як активний пошук рішення з залученням різних джерел. Аналізуючи свої думки, відчуття від включеності в подібну діяльність, педагоги приходили до усвідомлення, що бути суб'єктом

діяльності для дитини - означає точно також бути активним, мати право висловлювати свою думку, брати участь чи ні і яким чином. Усвідомлення, в певній мірі, є гарантією того, що педагоги не позбавлять дитину її соціальних, комунікативних, інформаційних і діяльнісних компетенцій.

Під час обговорення засобів вирішення цілей і завдань становлення ключових компетентностей педагогами самостійно знаходили ті аспекти діяльності (власної професійної, діяльності дітей), які можуть викликати труднощі. Наприклад, були сформульовані такі проблемні питання: Що робити, якщо дитина вибирає весь час один і той же центр активності? Що робити, якщо дитина відмовляється від участі в роботі? Як ставитися до того, що дитина тільки пропонує ідеї, але ніколи їх не реалізує? Яким чином утримувати тимчасову рамку (Не перевищувати обсяг навчального навантаження), якщо діти захоплені роботою в центрі і не хочуть її переривати? Як просувати дітей в певних видах діяльності, наприклад, в елементарних математичних уявленнях, якщо дитина не вибирає центр математики?

Саме по собі виникнення і формулювання таких питань означало для нас, що педагоги не тільки розуміють то, як можна забезпечити дитині право вибору, як організувати одночасність роботи декількох Центрив активності, а й прогнозують можливі труднощі і протиріччя, прагнуть знайти їх рішення.

Для вирішення виникаючих проблем, крім їх поточного обговорення проводилося навчання педагогів на тренінгах, в ході яких педагоги отримували можливість взяти активну участь у вирішенні проблеми.

Безпосереднє «проживання» педагогами під час тренінгів навчальних ситуацій, в яких вони повинні були самостійно приймати рішення, виконувати дії і аналізувати їх результати, надання педагогам, можливості при необхідності звернутися за допомогою (консультацією, радою) до тренера, спільне вирішення виникаючих проблем, дозволили їм зрозуміти внутрішню логіку роботи з дітьми в умовах відкритого навчального проекту,

коли є загальна проблема, є право вибору своєї участі в спільній справі, є різноманітні ресурси, з зусиль кожного створюється готовий продукт.

Навчання педагогів, в тренінговій формі, коли робота будується на основі діалогу, самостійного вибору кожним своєї ролі і ступеня участі, в умовах, коли кожен учасник отримує свій власний результат і, разом, з тим, вирішується загальна проблема, сприяли виникненню розуміння педагогами внутрішньої атмосфери ділового співробітництва, сприяли подальшого дотримання прав дитини як суб'єкта діяльності і партнера ділової взаємодії. Однак, від виникнення розуміння і до прямого слідування в практиці (дотримання партнерства як позиції), повинно було пройти чимало часу. Основна причина незгодженості розуміння і дії полягала в вкоріненій традицією дій педагогів, перш за все, як прямих навчальних дій. Педагоги відчували постійне побоювання, що самостійний вибір дітьми видів діяльності, ініціювання дітьми змісту і тем навчальних проектів приведуть до того, що діти не отримають необхідних знань, не будуть готові до школи.

Тому найбільшу увагу в ході формувального етапу нашого дослідження ми приділили вибору фактів свідчать про зміни в розвитку дитини, збору інформації, обговорення з педагогами тенденцій в розвитку конкретних дітей і, головне, тенденцій групової динаміки.

Аналіз всього комплексу матеріалів проводився спільно з педагогами за двома напрямками 1) становлення і прояв першооснов ключових компетентностей через розвиток ініціативності та рефлексивності окремих дітей і динаміка розвитку групи; 2) відповідність ініційованого дітьми і педагогами змісту, видів діяльності відкритих навчальних проектів «Тимчасовим вимогам державного стандарту дошкільної освіти».

Робота з матеріалами сприяла одночасності рішення двох завдань: безпосереднє вивчення матеріалів по темі дослідження і робота з педагогами з метою підвищення їх фасилітаційних здібностей. І для першої, і для другої задачі рівну значущість мало прагнення побачити в матеріалах кожної дитини, свідоцтва його розвитку, його досягнення, його перспективи.

Робота з матеріалами дозволила не тільки отримати факти, що свідчать про дії і розвитку конкретних дітей або групи, але, головне, попрацювати над актуалізацією рефлексивних здібностей педагогів, над їх умінням вибирати значущі і відсікати випадкові факти, над їх розумінням того, що компетентності можуть проявлятися дитиною в різних видах діяльності і ситуаціях в тому випадку, якщо вони (ситуації і діяльності) були для дитини значущі. І навпаки, ця робота дала можливість переконливо показати, що в ситуаціях, коли дитина не зацікавлена у виконанні діяльності (дій), діє з примусу, прояв її компетентності може бути знижено - дитина не може у поясненні дій, прагне якнайшвидше завершити роботу, не надає значення якості її виконання, не надає значущості отриманого результату і легко розлучається з ним.

Згідно з нашою гіпотезою, становлення першооснов ключових компетентностей в дошкільній освіті може бути забезпечено за рахунок такої організації педагогічного процесу у формі відкритих навчальних проєктів, участь, зміст, види діяльності в яких вибираються в ході спільного обговорення дорослих з дітьми.

Відсутність методики, при традиційності розуміння педагогами своїх педагогічних функцій, стало основною проблемою для роботи вихователів, а так же стало причиною для розробки методики в ході експериментальної роботи. Основні компоненти педагогічних дій, що викликають утруднення у педагогів - структура групового і підсумкового зборів, способи активізації інтелектуальної, конструктивно-діловий, рефлексивної діяльності дітей, способи утримання рамки обговорюваної теми і водночас не ігнорування висловлювань дітей, способи вирішення виховних завдань.

Для вирішення даної проблеми була розроблена методика організації роботи з дітьми «План - справа - аналіз», що включає груповий збір, спільне планування і підсумковий збір, в рамках якої розроблено:

а) структура і приблизні часові інтервали кожної частини групового збору;

- б) варіанти розвиваючих питань, що стимулюють активність дітей;
- в) способи реагування на висловлювання дітей;
- г) вимоги до умов проведення групового та підсумкового зборів, до форми планування.

З метою систематизації, апробації, корекції матеріалів, напрацьованих в ході експерименту і введення їх в практику ЗДО вони регулярно використовувалися на тренінгах з підготовки педагогів в роботі за програмою, під час обговорення з педагогами поточних проблем з організації роботи з дітьми (в рамках супроводу діяльності педагогів), описувалися в статтях і методичних матеріалах.

2.3. Аналіз впливу організаційно-педагогічних умов на становлення першооснов ключових компетентностей

Для аналізу і оцінки впливу організаційно-педагогічних умов на реалізацію дитиною позиції суб'єкта діяльності (компетенцій) і придбання першооснов компетентності ми проводили контрольні зрізи в групах, що працюють за експериментальної програмою. Досліджувалися зміни в розумінні педагогами цілей розвитку дитини (на основі аргументації педагогами позиції суб'єкта дитини як суб'єкта діяльності), в розумінні позиції суб'єктів діяльності (на основі повторного заповнення педагогами таблиці «Реалізація позиції суб'єкта в освітній діяльності»); особливості залучення дітей в освітній процес, усвідомленість відносини дітей до вибору і реалізації діяльності (на основі повторних бесід з дітьми); кількісні і якісні зміни ініціатив дітей (на основі аналізу документації і продуктів діяльності).

Порівняльний аналіз розуміння педагогами позицій суб'єктів освітньої діяльності, зміни позиції дитини як суб'єкта діяльності (на початку та після реалізації експериментальної). Повторно заповнені педагогами таблиці виглядають таким чином.

Таблиця 3.

Реалізація позиції суб'єкта в освітній діяльності

Структура освітньої діяльності та участь суб'єктів	Педагоги	Діти в організованій педагогами діяльності	Діти в самостійно організованих видах діяльності	Батьки / члени сім'ї
У визначенні цілях, задач	+	+	+	-/+
У виборі змісту	+	+	+	-/+
У виборі форм діяльності	+	+	+	-/+
У виконанні діяльності (послідовність, час, контроль)	+	+	+	-/+
В оцінці результатів	+	+	+	-/+

100% педагогів відзначили знаком плюс (+) готовність і можливість для дітей взяти участь в плануванні, реалізації та оцінюванні педагогічного процесу. Аналіз таблиць, спостереження роботи педагогів з дітьми в групах, бесіди з педагогами підтверджують, що педагогами подолані суперечності подвійного стандарту в оцінюванні та у використанні можливостей дітей як суб'єктів діяльності в ініціюванні освітніх тим, плануванні змісту і видів діяльності, виконання планів, співпраці, оцінюванні результатів і перспектив їх використання. Організація роботи з дітьми у вигляді відкритих проектів дозволяє кожній дитині реалізувати свої права і придбати першооснови соціальної, комунікативної, інформаційної та діяльнісної компетентності, розвивати ініціативність і рефлексивність. Свідченням цьому служать

описові дані, отримані педагогами в ході спостережень за дітьми в різних видах діяльності і в різних соціальних ситуаціях; дані, надані педагогам членами сімей, результати спільного планування проектів (зміст планів), продукти дитячої діяльності. Наведемо як приклад вибірку з планів відкритих навчальних проектів, розроблених спільно дітьми і педагогами в молодшій групі та вибірку з плану відкритого навчального проекту старшої групи.

Таблиця 4

Приклади ініціатив дітей.

(молодша група (3-4 роки), початок роботи за програмою)

Кількість ініціатив						
Центр мистецтва	Центр математики	Центр літератури	Центр гри	Центр руху	Центр науки	Центр кулінарії
малювати кошку-Женя обвести по трафарету конячку; кита - Уля; зліпити кішку і мисочку Аня зафарбувати картинки	порахувати тварин вдома та в лісі Аня	розповісти про тварин Олег; Почитати книжку Аня; зробити книжку Максим	зробити будиночок кішці Лена; побудувати зоопарк Олег; скласти пазли Максим; зробити з піску нірку Аня	навчитися ходити як лисичка Уля; пограти в гру кіт та миші Аня	-	приготувати всім частування Лена

Для проектів молодшої групи характерно невелика загальна кількість ініціатив (6 на початок роботи за програмою, початок року і 16 на кінець року), проте, динаміка помітна навіть у межах одного року.

В основному діти проявляють ініціативу в продуктивних видах діяльності і в грі. Характерно невелика кількість дітей, що ініціюють дії на початок роботи за програмою (4% дитини) та збільшення ініціаторів до кінця року (6% дітей).

В ході планування вихователі обов'язково пропонують дітям вирішити, з ким разом вони будуть (хотіли б) попрацювати (пограти). В результаті, ідея однієї дитини привертає увагу інших дітей (або дорослих), стає загальним надбанням всієї групи (на рівні ідеї) і невеликої підгрупи (на рівні реальності спільної дії). При цьому, діти повинні узгодити не тільки свої бажання, а й бажання, переваги інших дітей - чи хочуть (чи готові) вони включитися в запропоновану діяльність або у них є власні плани.

Таким чином, досягається рішення відразу декількох важливих завдань. Діти вчаться ініціювати соціальні контакти: пропонувати спільну діяльність, пояснювати її переваги, розподіляти ролі в спільній діяльності, не ображатися на відмову або вибирати не образливу форму відмови і т.д.

Таблиця 5.

Приклади ініціатив дітей (старша група)

Кількість ініціатив						
Центр мистецтва	Центр математики	Центр літератури	Центр гри	Центр руху	Центр науки	Центр кулінарії
малювати (фарбами, пластиліном Ульяна;	порахувати будинки Іра; пам'ятник	вивчити вірші про місто Уля; написати	побудувати місто з піску Уля; зробити	зробити сніговик а пограти в хокей	зробити карту міста Саша; знайти	зробити салат з капусти Аріна; зробити

крейдою Антон; Пам'ятник- Іра; вокзал- Єгор; Дитячий сад Озеро, зробити макет міста - Саша; зробити колаж вихователь	и вежі Уля Працюват и з картками Денис; написати номера будинків Кирило; побудуват и вулицю, виміряти будинки Антон	розповідь Діма; записати слова в скарбничк у Семен; розглянут и фотографії Антон; придумати загадки виховател ь	місто з будівельног о матеріалу Сема; побудувати міст Діма;	Женя; підмести веранду Уля; Прибрат и сміття на ділянці	свої місто на глобусі Іван; Почитат и про інші міста і країни Уля	вафлі Оля; Приготувати сік Приготувати частування для будівельники в Іра
---	--	---	---	--	--	---

Кількість ініціатив – 41%; ідеї у всіх видах діяльності; ініціюються навчальні дії (виміряти, працювати з картками, записати слова, написати номера, написати розповідь, працювати з картою, глобусом); ініціативи виводять дітей за рамки звичного змісту, за рамки дитячого садка (почитати про інші міста, країнах, прибрати сміття на ділянці, приготувати частування для будівельників). Значно збільшується кількість дітей, які проявляють ініціативу (14%).

Рефлексія педагогічних дій і їх результатів. Аналіз кількості ініціатив дітей дає, з одного боку, уявлення про ініціативності дітей, як притаманному їм як особистості, а, з іншого, про адекватність поведінки вихователя, як «стимулятора» ініціативності. Аналіз і осмислення ідей однієї дитини за певний період часу дає предмет для висунення гіпотез (або підтвердження гіпотез) про його лідерські якості, про вибірковість її інтересів, про її сильні сторони, про ведучі способи її навчання, про її соціальний статус у групі.

Аналіз планів дозволяє зробити висновок про те, як змінювалася групова динаміка щодо ініціативності, які зміни відбулися в наборі інформаційних засобів, до яких звертаються діти, як змінюються типи діяльності, і яке місце кожна з них займає в ініціативах дітей.

На початку експерименту і на початку навчання за експериментальною програмою 9% дітей молодшого дошкільного віку; 14% середнього і 21% старшого дошкільного віку пропонували свої ідеї по темі і змісту навчального проекту. В кінці експерименту - відповідно 34%, 48% і 72% дитини.

Теми і зміст проектів включали як традиційні для дошкільної освіти області знань (транспорт, іграшки, тварини, явища природи), так і не традиційні теми і зміст, наприклад, теми «Чай», «Відділення», «Динозаври», «Інопланетяни», що відображають інтереси і потреби конкретної групи. Інтереси дітей, як в традиційних, так і в нетрадиційних темах включали увагу до об'єктів, їх ознаками, дій, призначенням, зв'язків і залежностей. Наприклад, в темі «Динозаври» в зоні уваги дітей опинилися різноманітність видів, особливості зовнішнього вигляду (будови), харчування, способів пересування, способу життя динозаврів, характер взаємин між різними видами динозаврів і іншими тваринами, причини їх зникнення. У темі «Чай» цікавість поширилося на способи приготування різних видів чаю, вивчення країн, в яких росте чай. Особливу увагу слід звернути на те, що ні в одну освітню програму неможливо свідомо закласти той зміст, який може зацікавити конкретних дітей. Йти від реальних інтересів і потреб дітей, значить разом вибирати тему, зміст, планувати способи пізнання.

На початку експерименту проявили вміння планувати діяльність (визначити мету або бажаний результат, необхідні дії) 11% дітей молодшого, 21% середнього і 23% старшого віку. В наслідок набуття досвіду вибору діяльності і партнерів, планування поточної і перспективної роботи, вільного висловлювання своїх ідей, вислуховування ідей інших дітей і дорослих вміння планувати, організовувати діяльність проявили відповідно 42%, 74%,

79% дітей. Наприклад, в ході планування Уляна заявляє про своє бажання побудувати місто з піску. Вихователь пропонує Улянці ряд додаткових питань: «Яким буде твоє місто? З чого ти почнеш? Що тобі може знадобитися? Як ти будеш використовувати додатковий матеріал?» З опорою на додаткові питання вибудовується логіка діяльності Уляни: «Я буду будувати маленьке місто, для лялечок з кіндер-сюрпризу. Спочатку зроблю будиночок для мами, а потім для доньки. Близько будиночків будуть клумби. Мені потрібні палички і квіточки. Я знаю, де я їх візьму. Я хочу запросити Кіру, щоб будувати разом».

Діти планували і здійснювали власну діяльність в умовах підтримки, де такі якості особистості, як ініціативність, самостійність, відповідальність, толерантність, співпраця є ціннісно-значимими, позитивно оцінюються дорослими. Аналіз готовності дітей оцінити свої результати і перспективи показав на початку експерименту, що це можуть зробити відповідно 3%, 9%, і 17% дітей. Як підсумок експериментальної роботи під час аналізу своєї роботи в Центрі активності оцінюють свої досягнення і труднощі в роботі з матеріалами, з партнерами, оцінюють перспективи і потреби (дізнатися щось ще, зробити по-іншому, навчити інших тощо), тобто, проявляють рефлексивні здібності в пізнанні, соціальних відносинах, діяльності 27%, 54% і 86% дітей. Наприклад, в ході контрольного етапу Уляна розповіла про свою роботу: «Я сьогодні працювала в центрі піску. Я будувала місто для своєї лялечки. Спочатку я хотіла зробити для неї великий будиночок, а потім передумала, зробила багато маленьких, щоб вона могла ходити в гості. А ще я прикрасила будиночки квітами. У мене красиво вийшло. А Кіра робила будиночок для своєї лялечки. Ми разом дружно грали. Завтра ми ще будемо будувати, зробимо озеро».

Педагогічні спостереження дозволили побачити, що компетентності та їх компоненти проявляються в діяльності дітей по-різному: є діти, які в основному ініціюють ідеї, є діти, які віддають перевагу приймати ідеї інших і виконувати їх; діти, вміло організують діяльність свою і інших в Центрі

активності, діти, віддають переваги тому чи іншому змісту, виду діяльності, партнерам. Наприклад, в ході планування теми «Мое місто» з 23% дітей старшої групи свої ідеї запропонували 13%; 10% дітей вислухали ці ідеї і, отримали уявлення про те, що можна зробити, зробили свій вибір або стали партнерами (помічниками). Ці спостереження дозволили зробити висновки про вибірковість становлення і проявів компетентності, залежно проявів компетентності від соціальної ситуації, значущості змісту, видів, способів виконуваної діяльності для самої дитини.

Розвиток інтелектуально-пізнавального компонента компетентності проявляється в вільно вибирати зміст освітньої діяльності, матеріалів, способів дослідження, джерел придбання ЗУН. Розвиток афективного компонента компетентності проявляється в вибіркового ставленні до діяльності, партнерам, до своїх досягнень і перспектив. Розвиток вольового компонента компетентності - в прагненні подолати труднощі і перепони на шляху досягнення поставленої мети.

Разом з тим, слід зазначити, що всі види компетентності і всі компоненти проявляються в діяльності дітей по-різному: є діти, які в основному ініціюють ідеї, є діти, які віддають перевагу приймати ідеї інших і виконувати їх; є діти вміло організують діяльність свою і інших в Центрі активності і т.п. Ці спостереження дозволили зробити висновки про вибірковість проявів компетентності, залежно проявів від соціальної ситуації, значущості виконуваної діяльності для самої дитини. Наприклад, як приватні приклади, на основі записів ініціатив дітей другої молодшої групи можна побачити, що активністю відрізняються дівчинки Аня, Олена, Оля. Їх ініціативи включають такі пропозиції в темі «Тварини», як «побудувати кішці будиночок, порахувати тварин вдома і в лісі, почитати книжку; зліпити кішці мисочку; пограти в «кіт і миші».

Спрямованість ініціатив включає ідеї в пізнанні (порахуємо, почитаємо); в ігровій діяльності (побудуємо, пограємо); в соціальних контактах (пропозиції зробити щось разом). У старшій групі найбільшою

активністю відрізняється Уляна (з 41 пропозиції 6 належать їй). Її пропозиції в рамках одного проекту включають ідеї: «малювати фарбами, пластиліном; вивчити вірші про місто; підмести підлогу на веранді; порахувати вежі; почитати про інші міста і країнах; побудувати місто в центрі піску». Ці ідеї отримані в результаті первинного планування теми проекту. Це означає, що в наступні дні Уляна може вносити нові пропозиції про те, що ще можна зробити. Разом з тим, аналіз записів спостережень, зроблених вихователями в групі, дозволяє відзначити, що Уля, ініціюючи різноманітні цікаві справи, як правило, не включається до їх реалізацію, вважаючи за краще займатися малюванням в Центрі мистецтва. Вихователі після обговорення цих спостережень з колегами (психолог ЗДО) та батьками дівчинки, зробили припущення про креативність, творчої спрямованості, ініціативності як особливості особистості дитини.

На основі цих даних можна зробити висновок про те, що такі організаційно-педагогічні умови як створення розвивального середовища, органічність ініціатив дітей, їх вбудовуваність в освітній процес, підтримка педагогами дітей в різних ситуаціях і дотримання компетенцій (прав) дитини як суб'єкта діяльності, організація роботи в формі відкритих навчальних проектів мають великий потенціал розвитку особистості дитини, для становлення і прояви першооснов компетентності.

Як результат використання організаційно-педагогічних умов, спрямованих на становлення першооснов ключових компетентностей в дошкільному віці і дошкільну освіту, дитина вибірково проявляє ініціативу в пізнанні, у встановленні і підтримці соціальних контактів, в організації та реалізації діяльності, ініціатива обумовлена її внутрішніми мотивами (дізнатися, зрозуміти, зробити і т.п.), особистими цінностями дитини і цінностями соціального оточення (насамперед сім'ї), дитина усвідомлює свої досягнення, труднощі і перспективи, що відкриваються.

Висновки до другого розділу

До створення організаційно-педагогічних умов, які передбачають цілеспрямоване становлення першооснов ключових компетентностей у дитини дошкільного віку, в розумінні педагогів зазначалося неузгодженість цілей дошкільної освіти та засобів їх досягнення. Розвиток особистості формулювалося педагогами, як провідна мета дошкільної освіти, знання, вміння і навички представлялися засобами її досягнення, але в реальній практиці дошкільної освіти, ЗУНи як і раніше є результатом, що визначає мету, а провідним засобом їх досягнення, як і раніше залишається навчання на заняттях. Декларовані як цінність сучасної дошкільної освіти суб'єкт-суб'єктні відносини дорослих з дітьми в освітній практиці порушуються.

У разі забезпечення позиції дитини як суб'єкта власної діяльності - надання права ініціювання та вибору тем, змісту, видів діяльності, дитина набуває і проявляє компетентність в пізнанні, встановленні та підтримці соціальних відносин, в організації діяльності.

Розроблені в ході експериментального дослідження форми роботи дозволяють дитині спланувати і реалізувати свої ідеї, задовольнити свої пізнавальні потреби, а вихователям встановити з ними конструктивно-ділові, емоційно комфортні відносини, реалізувати себе в ролі фасилітатора розвитку дитини.

Про ефективність використання організаційно-педагогічних умов становлення у дитини дошкільного віку першооснов ключових компетентностей свідчить збільшення (кількісне зростання) ініціатив дитини в пізнанні, в соціальних контактах, в діяльності.

ВИСНОВКИ

Теоретичний аналіз проблеми дослідження та проведена експериментальна робота дозволяють нам зробити ряд узагальнюючих висновків щодо організаційно-педагогічних умов становлення першооснов ключових компетентностей дитини дошкільного віку.

1. Компетентність дитини дошкільного віку є особистісною характеристикою, яка відображатиме результат суб'єктивованого придбання знань, умінь, навичок, відносин, способів поведінки і діяльності, які купуються і проявляються дитиною як основа прийняття самостійних рішень в активній діяльності. Ключові компетентності дошкільного віку - соціальна, комунікативна, інформаційна, діяльнісна, - є універсальними для активного самостійного пізнання, встановлення і підтримання різнорівневих і різноспрямованих соціальних відносин, організації діяльності для задоволення потреб.

Сутнісні характеристики згідні дошкільного віку видів компетентності - соціальної, комунікативної, інформаційної та діяльнісної - представляють сукупність умінь, які включають інтелектуально-пізнавальний, афективний, вольовий компоненти, що дозволяють дитині реалізувати позицію суб'єкта в різних видах діяльності, в різнорівневих і різноспрямованих соціальних контактах, в пізнанні навколишнього світу і себе.

Становлення першооснов ключових компетентностей це процес виникнення і розвитку в різних соціальних контекстах і видах діяльності суб'єктивованих уявлень про навколишній світ, досвіду міжособистісних відносин, способів поведінки і діяльності.

2. Організаційно-педагогічні умови становлення першооснов ключових компетентностей, як ціннісно-цільовий основи дошкільної освіти, включають створення 1) мобільного, що динамічно змінюється, орієнтованого на інтереси і потреби дітей, на тему навчального проекту **розвивального середовища**, організованої за принципом Центрів

активності, наповнених різнорівневими стабільними і змінюваними матеріалами; **організації педагогічного процесу** у вигляді відкритих навчальних проектів, що дозволяють дітям ініціювати теми, зміст, види діяльності, здійснювати вибір і самооцінку досягнень; **педагогічної підтримки**, здійснюваної на основі педагогічного спостереження та фасилітації розвитку дитини.

3. Результат становлення першооснов ключових компетентностей в дошкільному віці і дошкільній освіті може бути описаний як виборчий прояв дитиною ініціативи в пізнанні, у встановленні і підтримці соціальних контактів, в організації та реалізації діяльності, обумовлене внутрішніми соціально-спрямованими мотивами (дізнатися, зрозуміти, подбати тощо), особистими цінностями дитини і цінностями соціального оточення (насамперед сім'ї), усвідомлення дитиною своїх досягнень (перш за все, так як вони надають дитині впевненість у власних силах і можливостях), труднощів і перспектив, що відкриваються. Результати становлення компетентності в дошкільному віці і дошкільній освіті носять не нормуючий, а описовий характер.

4. У проведеному дослідженні розроблені компоненти організаційно-педагогічних умов становлення першооснов ключових компетентностей як цілі розвитку дитини: методики роботи з дітьми у відкритих навчальних проектах (груповий і контрольний збір, спільне планування), які передбачають виконання педагогами (перш за все, вихователем), ролі фасилітатора розвитку дитини, з одного боку, активізуючий та окультурюючий досвід дитини, з іншого боку, привносить в їх досвід вироблені і узагальнені культурою знання, вміння, навички, способи поведінки і діяльності.

Таким чином, результати проведеного дослідження свідчать про те, що висунута нами гіпотеза отримала своє підтвердження. Розроблені в кваліфікаційній роботі положення і отримані практичні результати можуть бути основою перетворення освітнього процесу в закладах дошкільної освіти,

які недостатньо відповідають можливостям і потребам дітей дошкільного віку та сучасним вимогам, що пред'являються до дошкільної освіти.

СПИСОК ВИОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Айзенбарт М.М. Формування соціально-комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку в процесі ігрової діяльності [Електронний ресурс]: <http://pdpu.edu.ua/doc/vr/aizenbart/dis.pdf>.
2. Алинкіна Д.Е. Розвиток мовленнєвих здібностей дошкільників у різному соціокультурному оточенні: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Д. Е. Алинкіна ; Ін-т психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. — К., 2011. — 19 с. — укр.
3. Артемова Л. В. Реалії та перспективи розвитку дошкільної освіти України в контексті ключових позицій Болонської декларації / Л. В. Артемова // Вісник Глухівського державного національного педагогічного університету ім. О. Довженка. – 2010. – Вип. 16. – С. 10–14.
4. Артемова Л. Соціалізація дитини в родині / Л. Артемова // Дошкільне виховання. – 2004. – № 3. – С. 3-5.
5. Архипова С. П. Професійна компетентність і професійність соціального працівника: сутність і шляхи розвитку / С.П. Архипова // Соціальна робота в Україні : теорія і практика. – 2004. – №2.
6. Архипова С. П. Професійна компетентність і професійність соціального працівника: сутність і шляхи розвитку / С. П. Архипова // Соціальна робота в Україні: теорія і практика. – 2004. – № 2. ISSN 1992-5786.
7. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку "Я у Світі" / [Міністерство освіти і науки України, Акад. пед. наук України; наук. Ред. та упоряд. О. Л. Кононко.]. – К. : Світич, 2008. – 14 с.
8. Базовий компонент дошкільної освіти / Науковий керівник: А. М. Богуш, дійсний член НАПН України, проф, д-р пед. наук; Авт. кол-в: Богуш А. М., Беленька Г. В., Богініч О. Л., Гавриш Н. В., Долинна О. П., Ільченко Т. С., Коваленко О. В., Лисенко Г. М., Машовець М. А., Низковська О. В., Панасюк Т. В., Піроженко Т. О., Поніманська Т. І., Сідельнікова О. Д.,

Шевчук А. С., Якименко Л. Ю. // Дошкільне виховання. – 2012. – №7. – С. 4-19.

9. Бех І. Д. Компетентісний підхід у сучасній освіті / І. Д. Бех // Вища освіта в Україні. – 2009. – №3 (додаток 1). – С. 21-24.

10. Беленька Г. В. Формування професійної компетентності сучасного вихователя дошкільного навчального закладу : монографія / Ганна Володимирівна Беленька. – К. : Університет, 2011. – 320 с.

11. Беленька Г.В. Вихователь дітей дошкільноговіку: становлення фахівця в умовах навчання. – К.: “Світич”, 2006. – С. 3 – 9; 12 – 14.

12. Бібік Н. М. Компетентісний підхід : рефлексивний аналіз застосування / Н. М. Бібік // Компетентісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи. – К. : К.І.С., 2004. – С. 47 – 52.

13. Білоусова Н. Становлення моральної свідомості: психологічні аспекти / Н. Білоусова // Дошкільне виховання. – 2005 – №1. – С. 10-11.

14. Богуш А. М. Українське народознавство в дошкільному закладі [Текст]: Навч. посібн./ Богуш А. М., Лисенко Н. В. – 2-е вид., перероб. і доп. – К. : Вища школа, 2002. – 407 с.

15. Богуш А. М., Гавриш Н. В. Методика ознайомлення дітей з довкіллям у дошкільному навчальному закладі [підручник для ВНЗ] / А. М. Богуш, Н. В. Гавриш. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2008. – 408 с.

16. Богуш А. Формування музично-мовленнєвої компетенції у музичномовленнєвій діяльності дітей/ А. Богуш // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. – Випуск 34, 2010. – С. 80 – 85

17. Богуш А.М. Шляхи ознайомлення з предметами довкілля. – Дошкільна лінгводидактика: Теорія і практика. – Запоріжжя: Просвіта, 2000.

18. Богуш А.М., Ільченко В.П. Довкілля для дітей дошкільного віку. У 2-х ч.– Полтава, 2001. – Ч.І. – 128 с.

19. Богуш А.М., Варяниця Л.О. Діти і соціум: Особливості соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. - Луганськ: “Альмамагер”, 2006

20. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. – К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2001. – 1440 с.
21. Витоки мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку : Програма та методичні рекомендації / [укл. А. М. Богущ]. – Одеса : Маяк, 1999. – 88 с.
22. Власова О. І. Педагогічна психологія : навч. посіб. / О. І. Власова. – К. : Либідь, 2005. – 400 с.
23. Гавриш Н.В. Розвиток мовленнєвотворчої діяльності в дошкільному дитинстві: Автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Н.В. Гавриш ; Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. — К., 2002. — 32 с. — укр.
24. Галузевий стандарт вищої освіти. Освітньо-кваліфікаційна характеристика бакалавра за спеціальністю 6.010101 "Дошкільне виховання" / Л. Артемова, Г. Беленька, О. Богініч та ін. ; наук. кер. В. Бондар. – К. : МОН України, 2005. – 104 с.
25. Гарашкина Н. Диагностика профессиональной компетентности / Н. Гарашкина // Социальная педагогика. – 2003. – № 4.
26. Гончарова-Горянська М. В. Розвиток соціальної компетентності дошкільнят. Ін-т проблем виховання АПН України. Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. праць / М. В. Гончарова-Горянська – К., 2002. – С. 212 – 218.
27. Гончарова-Горянська, М. В. Соціальна компетентність дошкільнят: поняття, зміст, формування в сучасних навчальних закладах / Гончарова-Горянська М. В. // Теоретикометодичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. праць. / Ін-т проблем виховання АПН України; редкол.: [О. В. Сухомлинська та ін.] – К., 2006. – С. 219–226.
28. Гудзовская А. А. Социально-психологическое исследование становления социальной зрелости : дис. ... канд. психол. наук / А. А. Гудзовская. – Самара, 1998.
29. Дитина в дошкільні роки : комплексна освітня програма /наук. кер. К. Крутій. Запоріжжя : ТОВ «ЛІПС» ЛТД, 2016. 160 с.

30. Дитина: Освітня програма для дітей від двох до семи років / наук. кер. проекту: О.В. Огневюк ; авт. кол.: Г.В. Беленька, О.Л. Богініч, М.А. Машовець. – Київ : Київ, ун-т ім. Б. Грінченка, 2016. – 304 с.
31. Докторович М. О. Соціальна компетентність як наукова проблема / М. О. Докторович // Психологія і суспільство. – 2009. – № 3. – С. 144–147.
32. Докторович М. О. Формування соціальної компетентності старшого підлітка з неповної сім'ї : автореф. дис. ... канд. пед. Наук : 13.00.05 – соціальна педагогіка / М. О. Докторович. – К., 2007. – 20 с.
33. Докторович, М. О. Зміст та структура соціальної компетентності / Докторович Марина Олександрівна // Матеріали II міжнародної науково-практичної конференції «Сучасні наукові дослідження–2006». – Дніпропетровськ, 2006. – С. 94–103.
34. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний редактор В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
35. Енциклопедія освіти / Академ. Пед. наук України; гол. ред. В.Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
36. Ермаков Д. С. Компетентностный подход в образовании / Д. С. Ермаков // Педагогика. – 2011. – № 4. – С. 8 – 16.
37. Життєва компетентність особистості : наук.-метод. посіб. / за ред. Л. В. Сохань, І. Г. Єрмакова, Г. М. Несен. – Київ : Богдана, 2003. – 520 с.
38. Зарубінська І. Б. Теоретико-методичні основи формування соціальної компетентності студентів вищих навчальних закладів економічного профілю : дис. канд. пед. наук : 13.00.04 / Ірина Борисівна Зарубінська. – Київ, 2011.
39. Зязюн І. А. Філософія поступу і прогнозу освітньої системи / І. А. Зязюн // Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи: [монографія]. – Глухів : РВВ ГДПУ, 2005. – С. 10 – 18.

40. Карабаєва І. Визначаємо рівень сформованості ігрової компетентності. Виховательметодист дошкільного закладу. 2017. № 2. С.52–58.
41. Коломоєць Т.Г. Розвиток творчості дітей дошкільного віку на заняттях з художньої праці. URL : <http://lib.iitta.gov.ua/710229/7/Коломоєць-стаття%20Т.Г.pdf> (дата звернення : 01.08.2019)
42. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні : [наук. метод. посібник] / [наук. ред. О. Кононко]. – К. : Ред. журн. "Дошкільне виховання", 2003. – 243 с.
43. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : "К.І.С.", 2004. – 112 с.
44. Кондаков А. М. Модели образовательного выбора и ведущие компетентности как образовательные ресурсы для развития личности, общества и государства / А. М. Кондаков // Мир психологии. – 2004. – № 2. – С. 230– 235.
45. Кондратенко Н.І. Сучасні підходи до оцінювання життєвої компетентності та особистісних досягнень дошкільників / Н.І. Кондратенко // Наукові записки РДГУ. – 2005. – Вип.31. – С. 56-58.
46. Кононко О.Л. Виховуємо соціально компетентного дошкільника : навч.метод. посібник до Базової програми розв. дитини дошк. віку «Я у Світі» / О.Л. Кононко. – К. : Світич, 2009. – 208 с.
47. Кононко, О. Л. Соціально-емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві): [навч. посіб. для вищ. закл.] / Олена Леонтіївна Кононко – К.: Освіта, 1998. – 256 с.
48. Корж Т.М. Методичні рекомендації щодо формування предметно-практичної компетенції дітей дошкільного віку URL : <http://repository.kristti.com.ua/handle/eiraise/282> (дата звернення : 01.08.2019)
49. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / За ред. Л. Н. Проколієнко. – К. : Рад. школа, 1989. – 608 с.

50. Кравченко Т. В. Методичні засади соціалізації дітей шкільного віку у взаємодії сім'ї і школи : автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.07 – теорія і методика виховання / Т.В. Кравченко. – К., 2010. –31 с.

51. Крутій К. Л. Формування ключових компетенцій у дітей дошкільного віку в умовах полілінгвальності // Конспекти занять із навчання української мови і розвитку мовлення дітей середнього дошк. віку: Метод посібн. / Крутій К. Л., Котій Н. І. та ін. – Запоріжжя : ТОВ „ЛПС” ЛТД, 2007. – 248 с.

52. Кудрявцев В. Т. Инновационное дошкольное образование: опыт, проблемы и стратегия развития / В. Т. Кудрявцев // Дошкольное воспитание. – 1998. – №5. – С. 86-93.

53. Кузьменко В. Соціальна компетентність дошкільнят: особливості, показники та шляхи розвитку / В. Кузьменко // Дошкільне виховання. – 2001. – №9. – С. 15-21.

54. Кузьменко В. Наріжний камінь особистісно орієнтованої моделі / Віра Уллянівна Кузьменко // Дошкільне виховання. – 2008. – № 3. – С. 7–10.

55. Літіченко О.Д. Ідеї трудового виховання дітей дошкільного віку у педагогічній пресі (50-80-ті роки ХХ століття) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ : Київ. унт імені Бориса Грінченка, 2018. 294 с.

56. Лук'янчук Н.В. Розвиток соціально-комунікативної компетентності обдарованих учнів початкової школи: посібник / Н.В. Лук'янчук, Н.А. Климова та ін.; за заг. ред. Н.В. Лук'янчук і Н.А. Климової. – Київ : Інститут обдарованої дитини, 2014. – 132 с.

57. Лутай В. С. Філософія сучасної освіти : [навч. посібник] / В. С. Лутай. – К. : Магістр, 1996. – 256 с.

58. Максимова О.О. Формування соціальної компетентності дитини дошкільного віку як запорука її успішної адаптації до навчання в школі / О.О. Максимова // Педагогічна освіта: теорія і практика. Збірник наукових праць / Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка;

Інститут педагогіки НАПН України [гол. ред. В.М. Лабунець]. – Вип. 20 (1–2016). – Ч.2. – 2016. – С. 229–234.

59. Малая О. Г. Развитие социальной компетентности личности в условиях корпоративной культуры : автореф. дис. ... канд. психол. наук / О. Г. Малая. – Москва, 2005. – 23 с.

60. Матвієнко С.І. Сучасні підходи до запровадження дошкільної дизайн-освіти. Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти. 2019. Випуск 8. с. 252–255 ISSN Online: 2312-5829

61. Методичні аспекти реалізації Базової програми розвитку дітей дошкільного віку «Я у Світі» / О. Л. Кононко, З. П. Плохій, А. М. Гончаренко [та ін.]. – К. : Світич, 2009. – 208 с.

62. Монтессори, М. Значение среды в воспитании / Монтессори Мария // Частная школа. – 1995. – № 4. – С. 122–127.

63. Монтессори, М. Помогите мне сделать это самому / Монтессори Мария. – М.: Издат. дом «Карапуз», 2000. – 272 с.

64. Мудрик А. В. Социальная педагогика : [учеб. для студ. пед. вузов] / А. В. Мудрик. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Академия, 2000. – 192 с.

65. Мудрик А. В. Соціальний інтелект та соціальна компетентність / А. В. Мудрик // Практична психологія та соціальна робота. – 2006. – №3. – С. 4-6.

66. Музика О.О. Формування ключових компетенцій у дітей дошкільного віку засобами усної народної творчості / Музика Олена Оксентівна, Лаптінова Дар'я Григорівна // ISSN Online: 2312-5829. Освітологічний дискурс. – 2015. – № 2 (10). – С. 182-192.

67. Музика О. Л. Ціннісна підтримка особистісного росту / О. Л. Музика // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія №12. Психологічні науки: Зб. наукових праць. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2005. – №6 (30). – Ч.ІІ. – С. 232-240.

68. Никончук Н. О. Проблема впливу усної народної творчості на становлення особистості в умовах сучасної культури / Н. О. Никончук // Духовна культура особистості в контексті розвитку гр.

69. Овчарук О. В. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи : Бібліотека з освітньої політики / О. В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с.

70. Підготовка вихователів до розвитку особистості дитини в дошкільному віці : монографія / Г. Беленька, О. Богініч, З. Борисова та ін. / за ред. І. Загарницької. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – 310 с. – С. 47–98.

71. Піроженко Т. О., Карасьова, К. В., Соловійова Л. І. Ціннісні орієнтації дитини: тенденції розвитку. Актуальні проблеми психології: зб. наук. пр. Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Т. Х. Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія., 2013. с. 356–369.

72. Піроженко Т. Особистісний потенціал дитини дошкільного віку. URL : <http://ird.npu.edu.ua/files/24.pdf> (дата звернення : 01.08.2019)

73. Пометун О. І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті / О. І. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті. Світовий підхід та українські перспективи / під заг. ред. О. В. Овчарук. – К., 2004. – 111 с.

74. Пометун О. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти / О. Пометун // Рідна школа. – 2005. – № 1. – С. 65 – 69.

75. Поніманська Т. Гуманність: ціннісний аспект... / Т. Поніманська // Дошкільне виховання. – 2002. – № 4. – С. 3-6.

76. Поніманська Т. Дошкільна педагогіка : [підручник] / Тамара Поніманська. – 3-тє вид. , випр. – К. : "Академвидав", 2015. – 448 с.

77. Поніманська Т. І. Гуманізація освіти: радимося з Василем Сухомлинським / Т. І. Поніманська // Дошкільне виховання. – 2014. – № 9. – 4 с.
78. Прищепа Т. І. Соціалізація дошкільників в умовах ДНЗ / Т. І. Прищепа. – Х. : Вид. група «Основа», 2009. – 169 с. – (серія «Психологія виховання»).
79. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкілля» / О.І.Білан; за заг.ред. О.В.Низьковської. Тернопіль : Мандрівець, 2017. 256 с.
80. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» (нова редакція). Ч.2. Від трьох до шести (семи) років / Аксьнова О. П., Аніщук А. М., Артемова Л. В., [та ін.]; наук. кер. Кононко О.Л. Київ: ТОВ «МЦФЕР–Україна», 2014. 452 с.
81. Рогальська І.П. Соціалізація особистості у дошкільному дитинстві: сутність, специфіка, супровід: Монографія / І.П. Рогальська // К.: Міленіум, 2008. – 400 с.
82. Рогальська І.П. Теоретико-методичні засади соціалізації особистості у дошкільному дитинстві: автореф. дис...докт. пед. наук: 13.00.05 – соціальна педагогіка / І.П. Рогальська. – Луганськ, 2009. – 45 с.
83. Родигіна І.В. Компетентнісний підхід в освіті: синергетичний вимір / І. В. Родигіна // Наукова скарбниця освіти Донеччини. – 2014. – № 1. – С. 44-49.
84. Савченко О. Уміння вчитися – ключова компетентність шкільної освіти / О. Савченко // Освіта України. – 2006. – № 62 – 63. – С. 4.
85. Садовенко С.М. Світ фольклору: Український дитячий музичний фольклор як засіб формування музичних здібностей дітей дошкільного віку: наук.-метод. посіб. / С.М. Садовенко. – К.: КТ «Київська нотна фабрика», 2007. – 332 с.
86. Саєнко Н.А. Соціокультурний компонент в содержании обучения иностранным языкам в техническом вузе // Соціокультурні аспекти навчання

іноземних мов: Тези доп. Міжнар. наук.-практ. конф. – Тернопіль, 2004. – С.162.

87. Сохань Л. Життєва компетентність у технології життєздатності / Л. Сохань, І. Єрмаков // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство. Науково-методичний збірник. – К. : Контекст, 2000. – 672 с.

88. Соціальна компетентність вчителя як складова професійно-педагогічної компетентності // Соціалізація особистості : зб. наук. праць / за заг. ред. проф. А. Й. Капської. – Київ : Логос. – Т. XVIII. – 2002.

89. Старченко В. навчання математики: сучасний погляд / В. Старченко // Дошкільне виховання. – 2008. – № 7. – С. 19–21.

90. Формування освітніх компетенцій дитини: проблеми, розвиток, супровід: збірник матеріалів II Всеукраїнського науково-методичного семінару для науковців, практичних працівників та студентів (27 березня 2014 року) / [гол. ред. І. П. Рогальська-Яблонська та ін.]. – Умань : АЛІМІ, 2014. – 116 с. 75–77.

91. Шалицька М.М. Складові комунікативної компетентності / М.М. Галицька // Освітологічний дискурс. – 2015. – № 2 (10). – С. 39–48.

92. Шевчук А. Дитина у світі культури: орієнтири до освітньої лінії / Антоніна Шевчук // Дошкільне виховання. – 2012. – № 9. – С. 15-21

93. Шишова О. М. Психолого-педагогічні засоби розвитку соціальної компетентності дошкільників / О. М. Шишова // Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки. – Київ, 2012. – С. 168–173.

94. Щербина Н. П. Пізнавальна самостійність дітей старшого дошкільного віку як основа розвитку їх творчості в художній праці. «Інноваційні технології в дошкільній освіті України: розвиток дитячої обдарованості та креативності» : Матеріали Всеукраїнського науково-методичного семінару Інституту розвитку дитини НПУ імені М. П. Драгоманова / Укл. І. І. Загарницька. К., 2012. 396 с.

95. Ящук І. П. Формування життєвої компетентності особистості старшокласників загальноосвітніх шкіл України : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Ящук Іван Петрович. – К., 2001. – 215 с.

План тренінгу для вихователів

Тема: Особистісно-орієнтована модель освіти дітей дошкільного віку.

Мета: Уточнити уявлення слухачів про основи особистісно орієнтованої моделі, виявити характер розуміння педагогами власних професійних дій в рамках особливостей особистісно орієнтованого дошкільної освіти.

Положення для обговорення. Для розвитку особистості дитини необхідно:

Визнання дорослими права дитини на придбання суб'єктного досвіду і наявність власної думки, на самостійність у виборі способів пізнання світу, на розвиток в своєму природному темпі.

Така форма організації життя дитини в дитячому саду, яка передбачала б реалізацію їм її власних прагнень в активній різноманітної діяльності.

Це передбачає, що: дорослі організують день дитини таким чином, щоб вона могла ставити перед собою ігрові та навчальні цілі, самостійно визначати місце, спосіб їх реалізації, форму отримання та пред'явлення результатів, могла мати підтримку, чути об'єктивну оцінку досягнутого.

Дорослі вміють спостерігати і аналізувати динаміку просування дитини, її особисті придбання, оцінюють характер розвитку не по відношенню до якоїсь стандартизованої освітньою програмою нормі, а по відношенню до можливостей і придбань самої дитини.

Додаток Б**Інтерв'я вихователів**

Інтерв'ю проводилося як метод, що дозволяє отримати додаткову інформацію до даних, отриманих в результаті анкетування. Інтерв'ю проводилося безпосередньо в ході тренінгу і передбачало можливість для педагогів колективної відповіді на поставлені запитання.

В ході інтерв'ю використовувалися не тільки наведені питання, але, і в більшій мірі, питання, що виникають спонтанно, як наслідок відстеження та руху за ходом висловлювань педагогів.

1. Що ви вкладаєте в поняття «охорона психічного здоров'я дитини»?
2. Охорона психічного здоров'я, на Ваш погляд, передбачає якісь особливі засоби роботи з дітьми? Які?
3. Як пов'язані між собою психічне здоров'я, психічний розвиток і ЗУН?
4. Чи можуть ЗУН залишатися головним результатом освіти?
5. Де і як дитина набуває ЗУН?
6. Чи вважаєте Ви себе головними «постачальниками» знань для дитини?
7. На чому базується впевненість в тому, що всі діти до кінця дошкільного віку мають міцними знаннями?
8. Наскільки актуальні для дітей ці знання?
9. Чи помічали у дітей наявність таких знань, умінь, навичок, яких Ви не їх не вчили в ЗДО?
10. Чи можливий розвиток особистості дитини засобами навчання?
11. Як Ви розумієте поняття «компетентність», «компетентний», «Компетентнісний підхід»?