МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДЕРЖАВНИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«ДОНБАСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»

ІВАНЧУК Сабіна Айдинівна

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНО ДОЦІЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Монографія

Дніпро – 2022

УДК 378.147:373.2.011.3-051:37.015.31-053.4:502/504
І-23

Рекомендовано до друку вченою радою
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»
(протокол № 1 від 15.09.2022 р.)

Рецензенти:

Н.В. Лисенко – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії та методики дошкільної і спеціальної освіти Педагогічного факультету ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»;

Н. В. Кічук – доктор педагогічних наук, професор кафедри дошкільної та початкової освіти Ізмаїльського державного гуманітарного університету, дійсний член Академії вищої освіти України та Міжнародної академії педагогічних і соціальних наук;

В. В. Стешенко – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки і методики технологічної та професійної освіти ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

Іванчук С.

І-23 Теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх вихователів до формування екологічно доцільної поведінки дітей дошкільного віку: монографія. Дніпро: Видавництво ЛІРА, 2022. 466 с.
ISBN

У монографії досліджено науковий статус феномену «екологічно доцільна поведінка особистості», деталізовано зміст цього поняття з посиланням на дошкільний вік, узагальнено досвід формування екологічно доцільної поведінки дошкільників у закладах дошкільної освіти. Виявлено тенденції та особливості професійної підготовки здобувачів спеціальності 012 Дошкільна освіта у вимірах сучасності і з'ясовано стан їхньої еколого-педагогічної підготовки у напрямі забезпечення готовності до формування екологічно доцільної поведінки дітей дошкільного віку, розкрито сутність і структурно-компонентний склад готовності. Розроблено концептуальні засади професійної підготовки здобувачів до означеного аспекту педагогічної діяльності. Обґрунтовано та спроєктовано систему професійної підготовки майбутніх вихователів до формування екологічно доцільної поведінки дошкільників, що спрямовується на підвищення рівня готовності, визначено та схарактеризовано педагогічні умови її ефективної реалізації у педагогічному ЗВО.

Для здобувачів і викладачів закладів вищої педагогічної освіти, вихователів, науковців, усіх бажаючих підвищити рівень еколого-педагогічної компетентності.

© ДВНЗ ДДПУ, 2022
ISBN 978-966-981-669-6
© Іванчук С. А., 2022

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА …….. 5

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНО ДОЦІЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА…….. 13

1.1. Екологічно доцільна поведінка особистості як сучасний науковий феномен……. 13

1.2. Сутність та структура поняття екологічно доцільної поведінки дітей дошкільного віку…… 56

1.3. Формування екологічно доцільної поведінки дітей дошкільного віку як актуальний напрям дошкільної освіти……. 94

Висновки до розділу 1 …… 127

РОЗДІЛ 2. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНО ДОЦІЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ…….. 130

2.1. Проблема професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до формування екологічно доцільної поведінки дітей дошкільного віку в науковому дискурсі…….. 130

2.2. Методологічні підходи до процесу професійної підготовки майбутніх вихователів до формування екологічно доцільної поведінки дітей дошкільного віку…….. 167

2.3. Готовність майбутніх вихователів до формування екологічно доцільної поведінки дітей дошкільного віку як результат професійної підготовки…… 207

Висновки до розділу 2…….. 237

РОЗДІЛ 3. НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНО ДОЦІЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ……. 241

3.1. Концептуальні засади професійної підготовки майбутніх вихователів до формування екологічно доцільної поведінки дітей дошкільного віку…… 241

3.2. Теоретичне обґрунтування системи професійної підготовки майбутніх вихователів до формування екологічно доцільної поведінки дітей дошкільного віку…… 274

3.3. Педагогічні умови реалізації експериментальної системи професійної підготовки майбутніх вихователів до формування екологічно доцільної поведінки дітей дошкільного віку……... 305

Висновки до розділу 3…….. 349

ПІСЛЯМОВА…… 353

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ……. 364

ДОДАТКИ……. 443

ПЕРЕДМОВА

«Діалог людини та природи вічний. Ми ніколи не зможемо встановити між ними ідеальної гармонії. Але якщо ми не будемо прагнути цього, то у нас немає майбутнього».

Екологічна якість життя на екологічно вигідних і довгострокових засадах – нагальна потреба сучасної світової спільноти. В умовах глобальної екологічної кризи відбувається поступова трансформація суспільної свідомості, перехід від «споживацько-прагматичного» ставлення до довкілля в бік активнодіючої екогуманістичної позиції, здійснення природодоцільної діяльності. У політичних, суспільних і наукових колах активно обговорюється проблема нової ролі та статусу освіти, зокрема вищої, кардинальної зміни її курсу в напрямі екологізації на рівні пріоритетного завдання державної освітньої політики, спрямованої на змінення свідомості, поведінки, професійної діяльності та загалом екологічно безпечного способу життя кожної особистості.

Важливим завданням сучасної вищої освіти є формування екологічно розвиненої особистості, здатної реалізовувати ідеї сталого розвитку, осягати різноманіття та складність зв'язків природних, соціальних і моральних процесів, знаходити своє місце у світі, адекватно реагувати на зміни в житті та оцінювати наслідки своєї діяльності, приймати усвідомлені, відповідальні, вмотивовані рішення в тріаді відносин «природа – людина – суспільство» (Концепція розвитку неперервної педагогічної освіти (2013), Закон України «Про вищу освіту» (2014), Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012 – 2021 роки, Концепція розвитку освіти України на період 2015 – 2025 років).

Формування готовності студента – майбутнього фахівця дошкільної освіти – до активної діяльності щодо збереження природного світу в несприятливому екологічному середовищі, до екологічно доцільної діяльності, здійснюваної в контексті сталого розвитку природи та суспільства, є одним із визначальних завдань вищої школи в сучасних умовах екологічно небезпечного життя. Така готовність майбутнього спеціаліста є проявом професійно-екологічної культури – особистісної якості, що віддзеркалює його здатність відповідально та сумлінно ставитися до навколишнього середовища, користуватися набутими екологічними знаннями, уявленнями та вміннями в професійній діяльності, діяти в межах усвідомлення самоцінності біосфери та людського життя, і дитячого зокрема; характеризує сутність екологічно доцільної поведінки особистості та є необхідною умовою здійснення успішної еколого-педагогічної діяльності в напрямі формування екологічно доцільної поведінки дитини-дошкільника.

Проблема підготовки фахівців дошкільної освіти перебуває в тісному зв'язку із загальною проблемою професійної підготовки майбутніх педагогів, її теоретико-методологічних засад, що ставала центром уваги багатьох науковців і входила до кола наукових інтересів дослідників у галузі філософії, психології та педагогіки (О. Абдулліна, О. Асмолов, В. Беспалько, І. Бех, В. Бондар, П. Гальперін, В. Гриньова, О. Дубасенюк, В. Євдокимов, М. Євтух, І. Зимня, С. Золотухіна, І. Зязюн, Н. Кічук, Г. Костюк, В. Кремень, Н. Кузьміна, В. Лозова, Л. Мітіна, О. Набока, Н. Ничкало, О. Пєхота, Г. Пономарьова, І. Прокопенко, О. Савченко, С. Сисоєва, В. Сластьонін, В. Слободчиков, Т. Сущенко, С. Харченко, І. Хижняк, Р. Хмелюк, Г. Шевченко та ін.).

Ґрунтовні наукові праці присвячено висвітленню історичного досвіду професійної підготовки майбутніх вихователів (З. Борисова, В. Замороцька, Ю. Косенко, С. Саяпіна, Т. Слободянюк, Т. Степанова, І. Улюкаєва), розробці теоретико-методологічних і практико-методичних засад професійної

підготовки фахівців дошкільної освіти першого і другого рівнів вищої освіти (Л. Артемова, С. Бадер, Г. Бєлєнька, А. Богуш, С. Гаврилюк, Н. Гавриш, Н. Грама, І. Дичківська, Т. Жаровцева, Л. Зданевич, Л. Іщенко, Е. Карпова, І. Княжева, Ю. Косенко, С. Курінна, К. Крутій, О. Кучерявий, Л. Лебедик, Т. Лесіна, О. Лисенко, О. Листопад, В. Ляпунова, О. Мкртічян, В. Нестеренко, Т. Понімaнська, І. Рогальська-Яблонська, М. Роганова, Ю. Руденко, Т. Степанова, Т. Танько, Г. Цвєткова, Х. Шапаренко); тенденціям та особливостям професійної підготовки спеціалістів дошкільної освіти в країнах світу (Н. Лисенко, Н. Карпенко, Т. Кристопчук, Н. Мельник, М. Олійник, Н. Сулима, О. Шульженко).

Формування готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до професійної діяльності в різних напрямах освітньої роботи висвітлюють у своїх дослідженнях М. Батьо, В. Бутенко, О. Гнізділова, Н. Гончар, Н. Граматик, Д. Давиденко, О. Дубогай, С. Дяченко, Т. Жаровцева, Л. Загородня, Л. Зайцева, А. Залізняк, Н. Захарасевич, Т. Зотєєва, Е. Карпова, Н. Книш, І. Княжева, Т. Котик, Н. Кравчук, Р. Куліш, Н. Левінець, І. Луценко, В. Любива, В. Ляпунова, Л. Машкіна, М. Машовець, В. Нестеренко, Л. Онофрійчук, С. Петренко, О. Попович, Л. Присяжнюк, І. Рогальська-Яблонська, М. Рогачко-Островська, Н. Сайко, Н. Сиротич, Т. Танько, Н. Трофаїла, Т. Філімонова та ін.

Філософське підґрунтя екологізації освіти та виховання закладено в дослідженнях таких учених, як Н. Агаджанян, Т. Акимова, М. Бауер, В. Борейко, Е. Гірусов, С. Глазачев, Т. Гардащук, І. Звєрев, М. Кисельов, В. Крисаченко, К. Корсак, О. Кочергін, В. Кремень, С. Кримський, В. Кулініченко, В. Лук'янець, Л. Максимова, Н. Мамедов, М. Мойсеєв, Д. Маркович, А. Печчеї, М. Реймерс, Л. Сидоренко, Н. Тарасенко, А. Швейцер та ін.; теоретичні засади екологічної освіти обґрунтовують С. Дерябо, А. Захлєбний, П. Коркоран, Д. Маркович, Г. Пустовіт, Е. Сиверз, С. Совгіра, І. Суравегіна, В. Ясвін, U. Bronfenbrenner, F. X. Bogner, W. Catton,

J. Cornell, R. Danlap, J. Howson, F. G. Kaiser, A. Kollmuss, A. Lucas, J. Mind Agyeman, N. Roczen, M. Stern M. Wilson.

Особливості та умови впровадження ідей сталого розвитку в освітній процес навчальних закладів, зокрема й її екологічного складника, на вітчизняному ґрунті вивчають О. Безсонова, І. Бондарук, Н. Гавриш, Г. З. Герасимчук, М. Гребенюк, М. Голубець, Б. Данилишин, С. Дорогунцов, В. Жирська, В. Карамушка, В. Міщенко, О. Орлова, І. Осадченко, О. Пометун, В. Прадун, Н. Пустовіт, І. Січко, А. Степанюк, І. Сущенко, А. Тихонов, В. Трегобчук, С. Харічков, В. Шевчук та ін.

Низку досліджень присвячено запровадженню екологічної домінанти в освітній процес закладів вищої та середньої освіти (Н. Андреєва, І. Астраханцева, Н. Бібік, О. Біда, М. Білянська, С. Глазачев, О. Головко, О. Грошовенко, Ю. Гришаєва, І. Звєрев, Н. Казанішена, А. Колишкіна, О. Колонькова, Л. Корнілова, Л. Королецька, О. Крюкова, Л. Лук'янова, Л. Малиновська, С. Масленникова, К. Магрламова, О. Нелюбіна, Л. Пономарьова, О. Пруцакова, Г. Пустовіт, Н. Пустовіт, О. Рогова, У. Рогожина, Л. Руденко, В. Совгіра, С. Совгіра, І. Суравегіна, Г. Тарасенко, О. Шевчук та ін.).

Результати дослідницького пошуку щодо різних напрямів, вікового спрямування й науково-методичного забезпечення екологічної освіти та виховання дітей дошкільного віку репрезентують вітчизняні та зарубіжні автори: Г. Бєлєнька, О. Білан, Л. Буркова, Н. Виноградова, Н. Глухова, О. Гончарова, Н. Горопаха, В. Димова, Л. Зайцева, А. Зарипова, В. Зебзєєва, Н. Кот, Н. Лисенко, Т. Мантула, Т. Маркова, Г. Марочко, В. Маршицька, М. Машаріна, Л. Міщик, Т. Науменко, С. Ніколаєва, Н. Пермякова, З. Плохій, О. Половіна, А. Прокопова, Н. Рижова, Н. Скресанова, Д. Струннікова, Г. Сухорукова, Т. Федорова, Н. Яришева та ін.

Професійна підготовка майбутніх вихователів до екологічної освіти та виховання дітей дошкільного віку постійно перебуває в полі зору таких

учених, як Г. Бєлєнька, О. Вашак, О. Гончарова, Н. Граматик, В. Зебзєєва, Л. Крайнова, Н. Кривощокова, Н. Лисенко, Н. Миськова, А. Нестерова, С. Ніколаєва, О. Пинзеник, Н. Рижова,. І. Трубник, Л. Яковлєва, Н. Яришева.

Екологічно доцільну поведінку як наукову категорію, її психолого-педагогічну природу, сутнісні риси (компоненти) відповідно до конкретного вікового етапу особистісного розвитку обґрунтовано в наукових розвідках О. Бабич, Г. Бєлєнької, О. Білан, М. Гаврилюк, М. Гончарової-Горянської, Н. Горопаха, А. Колишкіної, О. Колонькової, О. Крюкової, В. Куценко, Н. Лисенко, Н. Миськової, З. Плохій, О. Пруцакової, Г. Пустовіта, Н. Пустовіт, І. Трубник, О. Шевчук.

Проблему розвитку особистісних утворень дитини, формування основ ціннісного ставлення до близького та далекого оточення, природи, суспільства, культури, психологічних особливостей дитини-дошкільника, що становлять психологічне підґрунтя і сприяють формуванню екологічно доцільної поведінки, репрезентовано в студіях учених-психологів (І. Бех, Л. Божович, Л. Венгер, Л. Виготський, Д. Ельконін, О. Запорожець, О. Кононко, В. Котирло, В. Кудрявцев, С. Кулачківська, С. Ладивір, А. Люблінська, Н. Менчинська, В. Мухіна, Н. Непомняща, Т. Пірожeнко, М. Подд'яков, Д. Фельдштейн, Р. Чумічова).

Принципове значення мають дисертаційні праці останніх років, присвячені вивченню теоретично-методичних засад еколого-педагогічної підготовки майбутніх вихователів у педагогічному ЗВО, які репрезентують наближені до означеної проблеми аспекти: педагогічні умови формування екологічної культури майбутніх вихователів (Л. Яковлєва); підготовка майбутніх вихователів до формування екологічно мотивованої поведінки старших дошкільників (І. Трубник); підготовка майбутніх вихователів до екологічного виховання дошкільників на засадах етнопедагогіки (О. Вашак); формування еколого-педагогічної компетентності майбутніх фахівців дошкільної освіти (А. Нестерова); підготовка майбутніх вихователів до

формування в старших дошкільників навичок, орієнтованих на сталий розвиток (Н. Миськова).

Відзначимо ще один напрям досліджень, присвячений питанням удосконалення природознавчої освіти майбутніх педагогів у контексті перегляду її змісту відповідно до екологічної парадигми освітнього процесу, компетентнісного підходу, вимог Базового компонента дошкільної освіти (освітній напрям «Дитина в природному довкіллі»); пошуку її найбільш продуктивних форм і методів (Г. Бєлєнька, Н. Горопаха, Л. Козак, Л. Крайнова, Н. Лисенко, З. Плохій, О. Пинзеник, Н. Яришева та ін.).

Проте серед вагомих досягнень наукової спільноти відсутні спеціальні концептуально-системні дослідження з обговорюваної проблематики, отже, результати, отримані в ході аналізу доробків названих вище вчених, виявили можливості для формування нового проблемного поля наукового пошуку, серед яких найбільш пріоритетними є потреба та підстави для побудови обґрунтованої цілісної науково-методичної системи професійної підготовки майбутніх вихователів до формування екологічно доцільної поведінки дітей дошкільного віку як потужного чинника їхнього соціально-особистісного розвитку в умовах сталого розвитку суспільства.

Обґрунтування концептуальних засад дослідження здійснювалося в логіці оновлення змісту професійної підготовки майбутнього вихователя під впливом вимог екоцентричної парадигми, ідей освіти для сталого розвитку, освітніх інновацій XXI століття; застосування сучасних інноваційних професійно зорієнтованих технологій навчання, орієнтації на особистість студента, його потенційні можливості, життєвий досвід (зокрема екологічний), професійні інтереси та здібності; розуміння сутності екологічно доцільної поведінки особистості дорослого та дитини.

Основу розробленої концепції становлять наукові теорії, що віддзеркалюють коеволюційну стратегію розвитку людства ідеї екологічної етики; наукові положення екоцентричної парадигми освіти, освіти для

сталого розвитку суспільства, філософії освіти та педагогічної філософії; провідні ідеї організації освітнього процесу у вищій школі загалом і педагогічній зокрема як культуротворчого та гуманістичного феномену, суб'єктно-діяльнісна теорія про людину (дитину) як особистість, суб'єкта власного розвитку і суб'єкта різних видів діяльності та соціоприродних взаємин.

Концептуальна ідея дослідження полягає в розробленні цілісної, упорядкованої, динамічної та відкритої системи професійної підготовки майбутніх вихователів, що в контексті загального освітнього процесу ЗВО передбачає модернізацію та осучаснення навчально-методичного забезпечення, цілеспрямовану інтеграцію аудиторної та позааудиторної діяльності, створення й підтримку еколого-розвивального середовища, використання інноваційних педагогічних технологій на засадах партнерства суб'єктів освітнього процесу і має спрямовуватися на розвиток та вдосконалення їхньої готовності до формування екологічно доцільної поведінки дітей дошкільного віку.

Провідні концептуальні положення і сутність авторської системи професійної підготовки студентів до формування екологічно доцільної поведінки дітей-дошкільників розкрито в трьох розділах монографії. У першому розділі – *«Формування екологічно доцільної поведінки дітей дошкільного віку як наукова проблема»* – обґрунтовано сутність екологічно доцільної поведінки особистості як міждисциплінарного наукового феномену; схарактеризовано сутність та структуру поняття екологічно доцільної поведінки дітей дошкільного віку й розглянуто досвід формування екологічно доцільної поведінки дітей дошкільного віку в освітньому процесі дошкільного закладу.

У другому розділі – *«Теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх вихователів до формування екологічно доцільної поведінки дітей дошкільного віку»* – розкрито сучасний стан та особливості

професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до формування екологічно доцільної поведінки дітей дошкільного віку, репрезентовані в науковому дискурсі; схарактеризовано методологічні підходи до процесу професійної підготовки майбутніх вихователів щодо формування екологічно доцільної поведінки дітей дошкільного віку; проаналізовано сутність готовності майбутніх вихователів до формування екологічно доцільної поведінки дітей дошкільного віку як результату професійної підготовки.

У третьому розділі – *«Науково-теоретичне обґрунтування системи професійної підготовки майбутніх вихователів до формування екологічно доцільної поведінки дітей дошкільного віку»* – сформульовано концептуальні засади професійної підготовки майбутніх вихователів до формування екологічно доцільної поведінки дітей дошкільного віку; обґрунтовано систему професійної підготовки студентів до означеного сегмента професійної діяльності, визначено й схарактеризовано педагогічні умови її ефективної реалізації в освітньому процесі педагогічного закладу вищої освіти.

РОЗДІЛ 1
ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНО ДОЦІЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА

1.1. Екологічно доцільна поведінка особистості як сучасний науковий феномен

Перехід до постіндустріального (інформаційного) суспільства виявився для сьогодення принципово новим викликом у контексті перегляду відносин природи та людини в планетарному масштабі. Філософія як фундаментальна наука протягом своєї генези завжди цікавилася відносинами людини із соціальним та природним середовищем, бо, на думку М. Бердяєва, всі соціальні зміни в долі людства завжди пов'язані з її новим ставленням до природи, яке в категоріях часу та простору зовсім не було простим, однозначним і стабільним [35, с. 68]. У чому сенс людського життя, якими мають бути відносини людини з природою і яке місце вона має посідати в людській цивілізації, що чекає людство в майбутньому, чи зможе воно зберегти планету, віднайти способи збалансованого цивілізаційного розвитку – ці питання й дотепер є предметом філософських дискусій.

Ще в XVII столітті Ф. Бекон поставив перед людством завдання опанування законами природи з метою задоволення помірних потреб та інтересів, щоб запобігти тих помилок, що є загрозою життя всього людського роду. Цими думками опікувалися й послідовники цієї парадигми в кінці XIX – початку XX століття, чиї наукові розвідки увінчалися появою нового концепту – так званої ноосфери [96; 673].

«Людина розумна» на зламі епох виявилася не здатною подолати реальні кризи життя, а тому різко загострився інтерес до «людини духовної», тобто, за В. Вернадським, «ноосферної», яка по-новому поставиться до

життєвих проблем, усвідомлюючи необхідність утвердження духовних цінностей та ідеалів з метою уникнення глобальної катастрофи, переживаючи революційний стрибок у свідомості та розумінні глибинної сутності соціуму, природи й себе. Розробляючи концепцію взаємозв'язку біосфери та ноосфери, учений спрогнозував, що подальший розвиток природи і людини має будуватися як процес коеволюції, тобто взаємовигідної єдності людини та природи. В. Вернадський вірив у те, що людство знайде шлях до відновлення екологічної рівноваги на планеті, віднайде та здійснить на практиці стратегію, як кажуть тепер, сталого розвитку природи в гармонії із суспільством, що людина здатна взяти на себе відповідальність та функції управління екологічним розвитком усієї планети [95]. На його думку, людина не управляє біосферою, а лише еволюціонує в складі біосфери як системи. Ноосфера – не є ані сферою техніки, ані сферою соціуму, а є сферою розуму як еволюційного процесу в біосфері [94].

Згодом сучасні філософи, соціологи та екологи далеко не так оптимістично стали дивитися на цю проблему, що людство дійсно зможе стати тією силою й буде протистояти руйнівним кризам, війнам, екологічним катастрофам тощо. І цілком закономірно, що об'єднаними зусиллями вчених, політиків, державних та суспільних діячів усього світу було вироблено принципово нову парадигму – концепцію сталого розвитку (у 1992 р. відбулася Конференція ООН, де обговорено нову філософію існування цивілізації на планеті), за умови якого задоволення потреб сучасного людства не буде ставити під загрозу життя та благополуччя майбутніх поколінь та їхню здатність задовольняти свої нагальні потреби; соціальний розвиток не повинен переривати природні умови існування людства [161]. Фундаментом сталого розвитку природи та суспільства має стати освіта. Відтоді поняття «концепція сталого розвитку» та «освіта для сталого розвитку» міцно ввійшли в науковий обіг та освітню практику. Освіта не лише має сприяти реалізації нової цивілізаційної моделі, але й стати самим пріоритетним і

неперервним процесом поруч з наукою та культурою, спрямованим на відповідні зміни у свідомості, поведінці та практичній діяльності людини.

Розв'язання першого завдання нашого дослідження на цьому етапі спрямовує увагу на теоретико-методологічне осмислення спершу базового термінологічного екологічного кола, а потім екологічно доцільної поведінки як наукового феномену у структурі екологічної проблематики, контексті філософського, соціологічного, культурологічного підходів, з огляду на тлумачення сутності сучасної екологічної науки, яка у своїй генезі йшла трансформаційним шляхом, а отже, у її просторі еволюціонував і категоріальний апарат.

Вичерпне та влучне визначення екології, на наш погляд, запропонував видатний американський учений, засновник цієї наукової галузі Ю. Одум: це міждисциплінарна галузь знань про впорядковування та взаємозв'язок багаторівневих систем у природі та суспільстві [466]. Водночас про філософію екологічної проблематики чітко та ємно висловив інший американський еколог Б. Коммонер: усе пов'язане з усім; усе куди-небудь дівається; природа знає краще; ніщо не дається задарма [298].

Сучасний вимір екологічної науки, виражений у її предметному полі, означає взаємопов'язану та взаємообумовлену сукупність усіх живих організмів, що утворюють з навколишнім природним середовищем екосистему (єдність), у межах якої здійснюється процес трансформації речовини, енергії та інформації (С. Рудишин). Сучасна екологія спирається на відповідну парадигму: матеріальний, духовний та інформаційний світи не існують ізольовано, принципи їхнього влаштування споріднені, відкриті один одному та тісно взаємодіють, причому пріоритетних світів немає, усі вони є рівноправними [145]. Сьогодні в широкому сенсі екологію розглядають як нову філософію відносин людини і природи в єдності філософських, наукових та морально-етичних ракурсів (О. Дубовий, С. Кримський, Л. Сидоренко, Н. Тарасенко), як гуманістичну світоглядну орієнтацію

(П. Володін, М. Гладкий, М. Кисельов, Ф. Канак, В. Лук'янець, О. Молотова), як інтегральну наукову галузь, сутнісні ідеї якої мають пронизувати всі гуманітарні дисципліни.

З огляду на означене вище, у науковому екологічному дискурсі вчені виокремлюють три групи проблем: місце людини у світі природи, наявність об'єктивних меж впливу на неї, екологізація свідомості та поведінки людини в процесі її виховання (виховання екологічної особистості). Суттєвий внесок у розвиток екології, її філософських, соціологічних, культурологічних, антропологічних засад, дослідження її власного предмета, структури, змісту, ролі та значення, на які маємо спиратися в науковому пошуку, зробили Н. Агаджанян, Т. Акимова, М. Бауер, В. Борейко, М. Гладкий, Е. Гірусов, С. Глазачев, М. Кисельов, К. Корсак, О. Кочергін, С. Кримський, В. Крисаченко, Л. Максимова, Н. Мамедов, Ю. Марков, Д. Маркович, М. Мойсеєв, О. Молотова, М. Реймерс, Л. Сидоренко, С. Соломіна, Н. Тарасенко, В. Хаскін, І. Широкова, А. Швейцер. Незважаючи на помітний прогрес, який спостерігаємо у справі вивчення окремих аспектів взаємин людини, суспільства й природи, проблема поведінки людини в соціальному та природному довкіллі з огляду на сучасний стан життя та екологічну кризу залишає свою гостроту та актуальність.

Українська дослідниця Л. Сидоренко зазначає, що «в процесі розв'язання спектра питань, пов'язаних із сучасною екологічною планетарною кризою, окреслилося коло проблем, осмислення яких вийшло за межі екології як конкретної природничої науки і може бути визначено як філософія екології» [613]. У цьому контексті вона виокремила три філософсько-екологічні ракурси, які перетинаються із філософсько-соціологічним осмисленням понятійного апарату нашого дослідження: по-перше, оцінка особливостей сучасної екології на її шляху від класичної науки до постнекласичної (вони пов'язані з осмисленням місця людини в екосистемі біосфери та впливу людини на хід пізнання); по-друге,

визначення екологічного етосу, тобто орієнтацій морального ставлення до природи, всього живого; по-третє, осмислення світоглядного ракурсу в філософії сучасної екології – «людина – природа – соціум» [613].

Щодо першого ракурсу, не вдаючись до його аналізу, зазначимо, що у зв'язку із формуванням розумної екологічної поведінки людини у довкіллі важливо брати до уваги таку тезу: якщо класичні концепції ноосфери будувалися на вірі в безмежні можливості розуму та побудову на його основі раціональної екосистеми «людина – природа – суспільство», то сучасна онтологія ноосфери загрожує самому існуванню людства. Діяльність людини, що відповідала традиційним класичним канонам раціональності, призвела людство до можливості термоядерної катастрофи, спричинила глобальну екологічну кризу [78]. Тепер у науці набуває сили новий тип раціональності, який, як уважають учені, є людиновимірним, що означає сприйняття людини частиною біосфери та екосистеми загалом і потребує нових стратегій діяльності. До того ж синергетичні підходи доводять, наприклад, що суттєву роль у таких системах відіграють саме несилові впливи, у яких провідними мотивами мають ставати морально-етичні засади. Тобто в діяльності зі складними системами орієнтирами є не лише знання, а й моральні принципи [440].

Усвідомлення природи як абсолютної морально-світоглядної цінності, проблема особистої етичної відповідальності кожної людини за стан довкілля, за наслідки втілення результатів науки загалом є концептуальним ядром другого означеного вище ракурсу. Л. Сидоренко підкреслює, що в умовах техногенної цивілізації моральний закон у нас (на якому наголошував І. Кант) має бути узгоджений з моральним ставленням до природи, бо це і є умовою морального ставлення людини до себе самої та умовою виходу з глобальної кризи взагалі [613].

У філософському сенсі етичні засади ставлення людини до природи репрезентують екологічна етика (Р. Атфілд, В. Волченко, Б. Каллікот,

О. Леопольд, Х. Ролсон, Д. Чирас, А. Швейцер) та новий науковий напрям, що знаходиться сьогодні на стадії формування, біоетика (Н. Агєєва, В. Борейко, В. Кулініченко, В. Поттер, П. Тищенко, Є. Ушаков, Ю. Хрустальов). Ядро екологічної етики становлять підходи світоглядного рівня до сутнісної взаємодії людини і природи. Основними етичними принципами, за Д. Чирасом, який у 1992 році подав їх в узагальненому вигляді, і які сьогодні можна вважати постулатами, є:

– людство має обмежені запаси природних ресурсів, які необхідно розподіляти між усіма живими істотами планети («не все тільки для нас»);

– людство – частина природи й суб'єкт, на який поширюються всі її закони, ми не маємо права нехтувати ними, бо це згубить цивілізацію;

– людство не повинно керувати природою, воно має співпрацювати та існувати в гармонії з нею;

– людство – це також частина космосу, могутні сили якого постійно впливають на її здоров'я, психіку й поведінку [54].

В. Ясвін уважає екологічно доцільним формування в людини ставлення до природи суб'єктно-етичного типу. Такий тип характеризується особистісною установкою на партнерську взаємодію з природою та включенням її у сферу дії морально-етичних норм. У внутрішній структурі екологічної етики доцільним є виокремлення морального вибору та відповідальності (особистісній та соціально-екологічній). Підкреслимо, що саме вибір в екологічній сфері має бути доцільним, розумним та раціональним, і тільки тоді він буде відповідальним [784].

Біоетичний концепт у трикутнику «людина – природа – соціум» піднімає на вищий щабель аксіологічні чинники, духовні надбання людства, високу моральність людини, її право на здоров'я, життя та життєтворчість в екосистемі, не порушуючи її цілісність та феноменальність.

Актуальними та конструктивними вважаємо принципи екологічної етики, запропоновані В. Сітаровим та В. Пустовойтовим: ставлення людини

до природи повинно сповідувати і благо людини, і благо природи, причому зв'язок між ними здійснює теорія коеволюційного розвитку суспільства та природи – не вступати у суперечність із природними законами, щоб не викликати незворотних процесів у біосфері (М. Мойсеєв); принцип партнерства; принцип значущості тих моральних знань та практичних навичок, які оптимізують людську діяльність у природі. І особливо автори наголошують на ролі принципу ненасилля та його інтегративного потенціалу, який по суті є системоутворювальним для означених вище [621].

Найбільш концентрований прояв його вираження знаходимо в принципі «благоговіння перед життям» А. Швейцера. У стислому вигляді позицію видатного вченого можна представити таким чином: реальний світ, це світ, сповнений життя; про світ людина знає лише те, що все у світі, як і вона, воліє жити у пасивному стані через покорення, в активному – жити не для себе однієї, а почуватися єдиним цілим з усім життям, що навколо; розмірковуючи про своє життя, людина починає ставитися до нього з благоговінням, буде не просто жити, а відчувати радість життя; для людини священним є навіть те життя, що займає нижчу шкалу цінностей, і моральний вибір людина робить у кожному конкретному випадку і за необхідністю, пам'ятаючи про недоторканність життя. Ці правила досить гуманні й реалістичні, і людина має усвідомити, що вона несе відповідальність перед життям та перед людьми за свої вчинки [745, с 342].

І нарешті, третій ракурс філософії сучасної екології пов'язаний із трансформацією світоглядних позицій у бік гуманістичної компоненти та ідеї коеволюції. Людина має усвідомити, що вона є рівноправним членом екоспільноти, суб'єктом розвитку природи. Від того, наскільки її екологічний світогляд, а отже, культура й поведінка, стануть гуманістично спрямованими, залежить життя всього живого на Землі та її власна доля. Дарвінівська модель життя як боротьби за виживання має поступитися екологічно осмисленою моделлю взаємозалежності різних життєвих форм [333].

Загалом, як наголошують учені-філософи, екологічний аспект розробки в науковому дискурсі філософських проблем відносин людини і природи стає сьогодні обов'язковим, особливо в контексті обґрунтування екологічної компоненти світогляду сучасного суспільства, оскільки специфіка екологічного світогляду визначає поведінку та діяльність людської спільноти, кожного її індивіда в їхній суб'єктній взаємодії із природою. Філософський контекст розуміння сутності екологічного світогляду надає всезагальні методологічні орієнтири теоретичній та практичній діяльності, зокрема й дослідницькій, що дозволяє: по-перше, обрати справжні екологічні цінності та визначити дійсно важливі в ім'я безпечного життя на планеті ціннісні орієнтації; по-друге, сформувати життєво значущі цілі поведінки та діяльності в природі за умови адекватного визначення свого місця в екосистемі; по-третє, досягти сформульованих цілей, забезпечивши їх екологічно доцільними методами пізнання та діяльності (О. Брагін, Т. Гардащук, М. Кузнецов, О. Ліненко, В. Лук'янець, О. Молотова, С. Мякінников).

До аналізу самоорганізації суспільних систем, узгодження їх рушійних сил – мотиваційних інтенціональностей соціальних суб'єктів на основі певних духовних та культурних цінностей задля досягнення екологічної рівноваги між соціоантропосферою та біосферою планети, котрі разом утворюють цілісну систему, сучасні філософи застосовують синергетичний підхід, уважаючи його дійсно продуктивним. Оскільки негативні екологічні показники, що загрожують існуванню життя на планеті, можуть набути певного асимптотичного прискорення в режимі «із загостренням», то їм має бути протиставлене цілеспрямоване культивування духовних параметрів (цінностей, ідеалів та норм) у суспільній свідомості окремих соціумів і глобального співтовариства загалом. Цьому має передувати культивування синергетичної взаємодії й досягнення в малих спеціалізованих соціальних групах ефекту синергетичного резонансу завдяки досягненню певних

«ідеальних» патернів взаємодії та цілеспрямованій дії на певні точкові зони соціальних систем, коли відбувається вивільнення надзвичайно великої кількості творчої енергії [703].

Культурологічний (тут водночас і морально-етичний) аспект обговорюваного феномену чітко і по суті визначив відомий російський учений-культуролог Д. Лихачов: «Відносини природи і людини – це відносини двох культур, кожна з яких по-своєму «соціальна», загальножитійна, володіє своїми «правилами поведінки», і їхня зустріч будується на своєрідних моральних засадах. Обидві культури – плід історичного розвитку, причому розвиток людської культури здійснюється під впливом природи з давніх-давен, а розвиток природи з багатомільйонним існуванням – порівняно недавно і не завжди під впливом людської культури. Одна (культура природи) може існувати без іншої (людської), а друга (людська) не може» [756]. А оскільки, на думку С. Глазачева, життя, його збереження та відтворення (життя біологічного, соціального, культурного, суспільного) є критерієм екологічності, то діалог між природою та людиною є неминучим, причому людині в цьому діалозі треба бути більш чутливим та обережним співрозмовником [129, с. 17].

З позиції культурології екологічну поведінку особистості маємо розглядати як вагомий та невід'ємний компонент екологічної культури суспільства загалом, індикатор духовно-морального освоєння природи з метою не лише збереження природних багатств, а й їх відтворення, міру єдності природного, духовного й соціального, спосіб організації та розвитку людської життєдіяльності в екореальності, показник збереження накопичених людством духовних і матеріальних надбань.

Загострення сучасних глобальних соціально-екологічних проблем (зростання чисельності населення планети, кризовий стан земельних, енергетичних, мінеральних ресурсів, зростання агресивності середовища, швидке змінення генофонду людини) потребують негайного перегляду

стратегії й тактики поведінки людини в природному та соціальному середовищах.

У контексті першого завдання нашого дослідження спеціальної уваги потребує змістове обґрунтування таких загальних базових понять наукового дискурсу, як природне та соціальне середовище, поведінка особистості, діяльність, її спрямованість, природа та механізми, зважаючи на філософський, соціологічний, психологічний, морально-етичний та педагогічний контексти.

З погляду сучасної соціології та соціальної екології специфічні зв'язки та різні їх форми між людиною та середовищем її буття потребують і сьогодні нагального вирішення, зокрема такі питання, як вивчення впливу сукупного середовища (природного та соціального) на людину й навпаки, вплив людини на своє середовище проживання [394].

Інше близьке, але більш ширше за значенням тлумачення соціальних засад проблеми екологічної поведінки людини виглядає як необхідність вивчення комплексу можливих зв'язків усіх суспільних інституцій, а також самої людини з природним та соціальним довкіллям та їх наслідків [3]. Е. Гірусов у цьому контексті підкреслює виняткову роль знань людиною законів саморегуляції біосфери, яких вона повинна обов'язково дотримуватися у своїй життєдіяльності [127].

Основу соціологічного підходу до проблем екологічної життєдіяльності суспільства і людини становить ідея про суб'єктну позицію людини й суспільства в соціально-екологічній взаємодії.

Сучасна наука розглядає людину перш за все як біосоціальну істоту, яка пройшла тривалий та суперечливий шлях еволюції та видобула досить складну соціальну організацію. Використовуючи антропологічний підхід, Л. Максимова зауважує, що поняття «людина» може бути представлено як ієрархічна типологія її різних іпостасей та властивостей, що впливають на характер її стосунків із середовищем проживання та відповідно їх наслідки.

Такою ключовою властивістю людини щодо середовища є адаптивність, тобто здатність до активного пристосування до довкілля та його трансформації. Як стверджує науковиця, більшість дослідників підкреслюють провідну роль саме позабіологічних механізмів в адаптації людини до середовища, однак її соціальні характеристики та відповідно механізми вивчені ще не достатньо [387]. Отже, у цій ситуації різко підвищується роль освітньо-культурних аспектів адаптації, їх спрямованість на виховання екологічно доцільної поведінки в довкіллі.

Середовище людини становить складне інтегроване утворення, що дає можливість говорити про множинний характер середовищного феномену, що загалом виявляється в різноманітному його впливові на людину та соціум. У соціологічних джерелах середовищний феномен репрезентований у двох взаємопов'язаних різнорівневих системах – природній (нежива і жива природа, атмосфера, гідросфера, літосфера, рослинний і тваринний світ, мікрофлора, і суспільній (люди, суспільство, суспільні відносини, матеріальна і духовна культура) [394].

Дещо інший підхід запропонував М. Реймерс, який виокремив чотири взаємопов'язаних підсистеми: природну, квазіприродну (породжена агротехнікою), штучну (артприродну), соціальну. До першої підсистеми віднесено природні або природно-антропогенні чинники. До другої – елементи природного середовища, так чи так перетворені або модифіковані людьми та без їхнього постійного втручання здатні до руйнації. Артприродне середовище становить штучно створений людьми рукотворний світ, який немає аналогів у природі. І нарешті, четверта підсистема – суспільство та різні суспільні процеси, що відбуваються в ньому [566]. За словами вченого, соціальне середовище – це насамперед культурно-психологічний простір, який або спонтанно, або цілеспрямовано створюється самими людьми, складається із впливів людей один на одного і який функціює безпосередньо або здійснюється через засоби матеріального, енергетичного та

інформаційного впливу. Такий вплив створює необхідні й важливі прецеденти в кількох напрямах: економічна безпека відповідно до вироблених суспільством або соціальною (етнічною) групою еталонів; ступінь упевненості в завтрашньому дні; моральні норми спілкування та поведінки; свобода самовираження, зокрема й у трудовій діяльності; можливість вільного спілкування з будь-якою людською спільнотою зі схожою етнічною належністю та відповідним культурним рівнем (інтереси, ідеали, поведінка); можливість вільно користуватися культурними та матеріальними цінностями; доступність загальновизнаних місць відпочинку; забезпеченість соціально-психологічним просторовим мінімумом; наявність сфери якісних послуг тощо [566].

На підставі аналізу відповідної літератури Л. Максимова склала власну узагальнену, більш містку модель середовища людини (яка є найбільш поширеною в науковій літературі): середовище природне (жива та нежива природа), антропогенне, життєве (соціально-побутове, виробниче, рекреаційне або відновлювальне). У цьому контексті вона виокремила два основних аспекти вивчення відносин людини із оточенням: по-перше, дослідження всієї сукупності впливів середовища та середовищних чинників на людину; по-друге, вивчення особливостей адаптації людини до довкілля та його трансформаційних змін. До того ж найбільш розвиненою формою активної адаптивної стратегії є характерний для людини господарсько-культурний тип пристосування до умов існування, основу якого становить предметно-перетворювальна діяльність [387].

У науковій літературі відзначено, що людина як особистість інтегрує у своїй свідомості, способі життя, поведінці життєве середовище, до якого вона пристосувалася, відповідно в неї виникає почуття задоволення від цього чи навпаки. Усе це спонукає її мислити та діяти, творити в самому широкому сенсі. Тобто, адаптуючись, засвоївши правила, норми, вимоги, умови, людина здатна відбудувати власну індивідуальну позицію, чітко сформувати

ставлення до природного, матеріального, соціального середовища, намагаючись змінювати його в тому напрямі, який здається їй більш сприйнятливим, і нарешті, навіть змінити і своє ставлення в процесі зміни умов життєдіяльності.

У філософському енциклопедичному словнику наведено сутнісну характеристику відповідних ознак терміна *«поведінка».* Загалом поведінка визначається як процес зміни станів певної речі або істоти, що відповідає їхній внутрішній природі як цілому. За етимологічною ознакою поведінка – це «ведення» себе, «володіння» собою (англ. *behaviour*); у вузькому значенні поведінка також стосується здатності біологічних індивідів певним членом «тримати» себе, надавати своїй взаємодії із середовищем деяких сталих рис. У такому розумінні поведінка – звичайний предмет біологічних (зокрема в етології), фізіологічних, психологічних досліджень (тут ключові терміни: «інстинкт», «навичка», «умовний рефлекс», «стимул», «потреба», «мотив» тощо). Розуміння поведінки як власне людської характеристики визначається здатністю до самоорганізації, позначає спосіб існування, активним чинником якого є усвідомлене волевиявлення самого суб'єкта поведінки. Людська поведінка корелює зі складною системою цілей, мотивів, настанов, внутрішніх смислів, свідомих та неусвідомлених прагнень і потягів, завжди так чи так поєднаних і актуалізованих певним рішенням суб'єкта щодо способу своєї присутності у світі. Водночас поняття людської поведінки ґрунтується на припущенні, що свідома вольова самодетермінація не є єдино визначальним чинником у житті людини; саме її взаємодія або зіткнення з іншими внутрішніми або зовнішніми чинниками (що їх вона почасту сама й пробуджує) формує неповторну цілісність поведінки особистості або групи. Моральний аспект поведінки пов'язаний із розкриттям характеру і меж впливу на поведінковий процес моральних норм, цінностей та інтенцій людського суб'єкта, що реалізуються визначальним чином у його свідомому й відповідальному волевиявленні. Звідси неминучими при будь-якому

морально-етичному аналізі людської поведінки виявляються припущення про її суб'єктний і відповідальний характер, наявність у ній певних елементів власне етичної раціональності тощо. Починаючи з кінця XIX ст., в американській психології й філософії (біхевіористичний дискурс) мали місце спроби описати та пояснити поведінку за моделлю «стимул – реакція» в її об'єктивованій формі, незалежно від внутрішніх регулятивних механізмів людської психіки (Е. Торндайк, Дж. Уотсон, пізніше Б. Скіннер). Концептуально обмежені та вразливі (на думку О. Леонтьєва вони не враховували внутрішні індикатори поведінки – цілі, мотиви, смисли, переконання), такі спроби все ж сприяли зосередженню уваги на специфіці самого феномену людської поведінки й запровадженню поведінкових моделей у різноманітні галузі сучасного гуманітарного пізнання. Ґрунтовне вивчення активної соціальної природи поведінки та діяльності особистості започаткували М. Басов, П. Блонський, О. Лазурський, у подальшому Л. Виготський, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн. У західній психології вивчалася залежність поведінки від структури особистості та потягів (З. Фрейд); «життєвого простору», у якому особистість реалізує свої спонукання (К. Левін); від системи дій та операцій, що стадіально розвиваються (Ж. Піаже).

У подальші часи психологія зосередила увагу на соціально обумовленій природі поведінки особистості, її принципових характеристиках (постановка мети, здатність до вільного вибору та самостійного прийняття рішення, відповідальність за його наслідки, самооцінка та самоконтроль). Ціннісні, аксіологічні аспекти людської поведінки виступають особливо виразно тоді, коли окрема дія або їх сукупність набуває характеру вчинку, тобто особистісно значущого акту, у якому втілено соціальну цінність. У реальній поведінці усвідомлені та неусвідомлені, раціональні та емоційні компоненти знаходяться у складному співвідношенні [700; 703].

У соціальній екології поведінка людини тлумачиться як процес взаємодії людини із оточенням, який обумовлений її зовнішньою (руховою) або внутрішньою психічною активністю. Основними характеристиками такої поведінки є реактивність (можливість людини адаптуватися до середовища), та активність (пристосувати середовище до себе). У людини вищим рівнем активності особистості є той, який дозволяє розв'язувати складні завдання, пов'язані з перетворенням не тільки предметів матеріального світу, але й світу внутрішнього, духовного, ідеального [621].

Поведінка – це система складних актів, що регулюються певними процесами на різних рівнях. Учені виокремлюють біохімічний (гормональне поле людини); біофізичний (електричні, магнітні, електромагнітні, акустичні поля); інформаційний (різноманітні канали зв'язку людського мозку із зовнішнім світом, завдяки чому стають можливими мовлення та спілкування як специфічна діяльність); психологічний (здійснення найбільш адекватного інформаційного обміну, можливість пристосування до життєвого середовища, створення самого цього середовища) рівні регуляції [360].

Позаяк людина – це багаторівнева ієрархічно організована структура (біологічний індивід, соціальний індивід, особистість), тож її поведінка в широкому сенсі репрезентує себе, як відзначено вище, в адаптувальній та підпорядкувальній функціях і виявляє себе як різнорівневий феномен зі специфічними рисами. Причому реактивність та активність кваліфікуються перш за все в наукових психологічних джерелах як психодинамічні характеристики поведінки людини, що визначають динаміку психічної діяльності з боку швидкості, інтенсивності, спрямованості тощо (людина як біологічний індивід). Загалом, як наголошують учені, тут реактивність та активність частіше всього не залежать від змісту діяльності, її мотивів і цінностей. Соціальний контекст реактивності та активності (соціальний індивід) уже визначається змістовими характеристиками поведінки людини, її мотивами, цінностями та смислами. Поведінка людини як особистості

визначається багатьма чинниками та опосередкована її розумінням конкретного завдання, світогляду загалом, оцінкою наслідків дій, ставленням до них інших людей. Соціологи підкреслюють, що наразі включення особистісного чинника в конкретну поведінку людини, активність може виявляти себе на нормативному, нормативно-особистісному, особистісно-продуктивному та продуктивно-творчому рівні й розглядатися як цінний суспільний внесок (В. Сітаров, В. Пустовойтов) [621].

Вивчення внутрішніх механізмів поведінки потребує звернути увагу на сутність потреб як психологічного феномену, тим більше, що вони є спонукальним чинником (джерелом активності) будь-якої поведінки або діяльності людини. Потреби, як зазначено у філософському словнику, – властивість усього живого, яка спонукає його до активності або викликає інші реакції завдяки відображенню надлишку, недостатності або відсутності чинників (речовини, енергії, інформації), що позитивно чи негативно впливають на життєдіяльність організму, людської особистості, соціальної групи, історичної спільноти, суспільства загалом. Задоволення наявних та виникнення нових потреб пов’язане з процесом споживання, а також з появою нових предметів поведінки. На відміну від тварин, людина задовольняє потреби не тільки завдяки пристосуванню, яке домінує на початкових стадіях її індивідуального та суспільно-історичного розвитку, а передусім завдяки створенню предметів потреб на основі певного способу виробництва. Відзначимо певні риси людських потреб. Вони мають предметну спрямованість, якій передує пошукова (дослідницька) поведінка в межах ситуації, коли актуалізація та конкретизація потреб стимулює пошук предметів і способів їх задоволення. У момент опредметнення потреби народжується мотив, тому мотив може визначатися як опредметнена потреба. Відтак, потреба, що опосередкована складним процесом мотивації, виявляє себе психологічно у формі мотиву поведінки, який психологи вважають конструктом, за допомогою якого пояснюється, чому виникає поведінка, як

підтримується та спрямовується (О. Леонтьєв, Х. Хекхаузен, В. Шадриков). Реалізація потреб неможлива без адекватного усвідомлення їх, що залежить від умов та рівня культурно-історичного розвитку соціального суб'єкта. Усвідомлення предмета потреб набуває форми мети; відповідно усвідомлення шляхів, способів, засобів її досягнення – форми інтересів, які спонукають людину до різноманітних видів діяльності [348; 716; 739].

У психологічному словнику зазначено, якщо в потребі діяльність, власне кажучи, залежна від її предметно-суспільного змісту, то в мотивах ця залежність виявляється як власна активність суб'єкта. Тому система мотивів, що розкривається в поведінці особистості, має більше ознак і більш рухлива, ніж потреба, що становить її сутність [742].

Умовно систему потреб людини можна зобразити у вигляді ієрархії трьох найбільш загальних рівнів: існування (вітальні потреби), функціювання (соціальні потреби), розвитку (потреби самореалізації, самоствердження, творчості). У сучасних гуманітарних науках існує безліч різноманітних класифікацій людський потреб (К. Альдерфер, Б. Додонов, К. Левін, А. Маслоу, Д. Мак-Клеланд, М. Надольний, М. Реймерс, Е. Фромм та ін.). Залежно від предмета та дослідницьких завдань застосовуються різні критерії класифікації та типології потреб: за походженням – природні і штучні; за суб'єктом (носієм) – потреби особисті (індивідуальні), групові, колективні, класові, національні, суспільні; за об'єктом – матеріальні, духовні; за сферами діяльності – потреби праці, пізнання, відпочинку, спілкування; за функційною роллю – потреби самозбереження, функціювання, розвитку, домінантні та другорядні, сталі та ситуативні; за циклами життєдіяльності суб'єкта – добові, тижневі, місячні, річні, вікові тощо (М. Надольний) [703].

Аналіз сутності потреб та їх функціювання, значення для людини протягом її життя, значення для соціуму загалом дозволили А. Маслоу розробити ієрархічну структуру потреб особистості. У процесі виховання екологічної особистості, її екологічно виправданої та доцільної діяльності в

умовах сталого розвитку суспільства набуває провідного значення актуалізація таких потреб з піраміди А. Маслоу, як потреба в безпеці та впевненості в майбутньому, що дозволяє зберігати гомеостаз (здатність особистості підтримувати за зберігати внутрішню динамічну рівновагу), потреба у спілкуванні та підтримці з боку соціального оточення, потреба в самоактуалізації та творчому самовираженні й визнанні з боку суспільства [404].

У зв'язку із сутністю досліджуваного феномену виокремимо екологічні потреби, бо саме вони визначають, спрямовують та обумовлюють екологічну поведінку людини. Учені-екологи цілком виправдано вважають, що їх не можна класифікувати окремою групою, позаяк вони сповнені не стільки особливим змістом, скільки якісно характеризують розмаїття потреб, що існують. Тобто екологічні потреби – це потреби, що пов'язані з чистотою середовища людського буття, життєвого середовища загалом: наприклад, потреба у чистому повітрі, воді, атмосфері, якісній їжі, у чистоті стосунків людей, чистоті самого природного оточення, звідси випливають і потреби зробити довкілля чистим у всіх відношеннях, що обумовлює відповідну поведінку людини у своєму життєвому середовищі, яке включає світ природи, світ людей, світ ідей тощо [621]. Відповідно до сказаного вище і набуває гострої актуальності проблема виховання екологічно доцільної поведінки особистості.

Отже, поведінка людини у філософсько-соціологічному, психологічному та екологічному розумінні є продуктом еволюції та суспільного розвитку, особливою формою взаємодії із соціо- та біосферами, регулюється на відміну від тваринного світу вищими психічними механізмами, спонукальними чинниками (потребами, мотивами) та функціями, являє себе у певних формах, що мають активний, свідомий, цілеспрямований характер, пов'язана з мовленням, мисленням, морально-

етичними нормами та цінностями, і головне, все це дає людині можливість творити або руйнувати свій життєвий простір, адаптуватися або адаптувати.

Філософське тлумачення загального поняття *діяльності* як базового родового щодо поняття екологічної діяльності розкриває його зміст з позиції закономірної взаємообумовленості смислоутворювальних компонентів.

Український філософ С. Кримський зазначає, що діяльність – це форма активності, що характеризує здатність людини чи пов'язаних з нею систем бути причиною змін (речових або енергетичних об'єктів та їх інформаційного потенціалу) у бутті. Діяльності притаманні такі функції, як трансформація зовнішнього у внутрішнє, перманентна трансформація суб'єктивного в об'єктивне та, навпаки, єдність опредметнення та розпредметнення певних смислів, що задають параметри її здійснення. Для людської діяльності характерний вибір можливостей та прийняття рішень. Ця трансформація виявляє особливості людського духу, який, зрештою, і створює потенціал діяльності. Духовний потенціал діяльності, її смислонаповнення реалізується у певних цілях, нормах і цінностях. Філософ підкреслює, що в тих випадках, коли діяльність набуває героїчного пафосу й сягає рівня самопожертви (в ім'я людських цілей чи, наприклад, релігійних абсолютів), виникають, за Гегелем, «нескінченні цілі», або вічні ідеали, унаслідок чого цілепокладання перетворюється на маніфестацію духу, смислотвердження людини (вищий щабель її життя). Діяльність, яка виходить за межі власної імітації чи спонтанної активності, тобто орієнтована на значущий результат, характеризується цілепокладанням та цілереалізацією. Різновидами життєдіяльності людини є праця, гра, самодіяльність за мірками свободи. Загальний знаменник цих різновидів становить творчість. С. Кримський указує, що усвідомлення особливостей діяльності може, з методологічного боку, виступати як особливий діяльнісний підхід, що долає колізію об'єктивного та суб'єктивного, ідеального та матеріального, характеризується цільовими програмами

функціювання і, додамо, є сьогодні методологічною основою психолого-педагогічних досліджень [703].

Зіставлення двох значущих та пов'язаних між собою понять «діяльність» та «поведінка», коли обидва висвітлюють специфічну форму активного ставлення людини до довкілля та спрямовані на його перетворення, вимагає окреслити психологічно значущу відмінність: як зазначав С. Рубінштейн, елементарною «одиницею» діяльності взагалі є дія (або сукупність дій, що реалізуються через сукупність операцій), «одиницею» поведінки є вчинок, який уособлює свідому моральну позицію та переконання особистості. [584].

Соціально-філософський аспект розуміння специфіки екологічної діяльності як видового поняття наголошує на її функційній характеристиці, відтак екодіяльність можна розглядати як основу формування гармонійних відносин в екзистеціальній сфері «людина – суспільство – природа». Її системоутворювальним орієнтиром є розвиток соціокультурних мотивів екологічно доцільної моральної поведінки особистості в екосистемі, що задовольняє і потребу людини в розвитку та вдосконаленні власного духовно-морального буття, і потребу жити та діяти в здоровому, гармонійному, безпечному, надійному світі. У практико зорієнтованому сенсі екодіяльність становить усі напрями людської діяльності, що стосуються природокористування (вивчення, освоєння, збереження та відтворення біосфери згідно з екоцентричною парадигмою).

З огляду на філософські засади досліджуваної категорії загальним методологічним конструктом організації діяльності людини (що логічно екстраполюється і на категорію поведінки) є поняття *доцільності.*

У тлумачному словнику української мови поняття «доцільний» тлумачиться як відповідний поставленій меті, практично корисний, розумний. Доцільність – як відповідність явища або процесу певному (відносно завершеному) стану, матеріальна або ідеальна модель якого

представлена у цілі. Своєю чергою, ціль означає двояке відношення у сфері взаємодії об'єкта та суб'єкта (воно є характерним саме для людської діяльності) [665].

У філософії ідея доцільності розглядається з давнього часу як антропологічна категорія та водночас співвідноситься із реалізацією функцій управління соціальною спільнотою. У теорії діяльності і сьогодні розробляються два аспекти означеної категорії: по-перше, доцільність потрактовується як особлива форма зв'язку об'єктів, представлених у співвідношенні з певним суб'єктом, по-друге, постає у формі цілеспрямованості та організованої діяльності, що супроводжує її, у процесі досягнення наміченого результату. Наскільки глибоко об'єктивна доцільність укорінена у структуру світу – це глобальне питання філософії сучасності. Проте, як уважає В. Левін, доцільність правомірно тлумачити як принцип, як плідний інструмент дослідження феномену складної поведінки людини, а також людської спільноти. Ефективність цього принципу заснована на вивченні детермінант і нових законів поведінки складноорганізованих систем. Філософські студії доводять, які її ознаки треба брати до уваги з метою ідентифікації доцільності. Наразі доцільність – це якість, яка оцінюється за загальними та специфічними ознаками. До числа загальних ознак цієї категорії (початкового базису) філософія відносить низку таких категорій, як «цілісність», «сталість» та «збереження» систем (живих і матеріальних). Специфічні ознаки притаманні змістовим характеристикам конкретних систем. При цьому не є доцільною взаємодія об'єктів, що веде до розпаду систем. Функціювання соціальних систем з філософського погляду не зводиться лише до адаптивної поведінки, яка притаманна взагалі живим системам. Тут переважають закони так званої планованої детермінації: управління за допомогою ієрархії цілей, що формуються при вивченні віддалених перспектив економічного, культурного, технічного розвитку суспільства та дозволяють людям оптимально впливати на вказані

перспективи. У загальному випадку можна говорити про наявність триєдиного планування доцільної діяльності: вироблення цілей, обґрунтування плану їх досягнення, реалізація плану за умови активної установки суб'єктів діяльності. Учені цілком доречно вказують, що в цей контекст має бути включений ціннісний аспект вибору цілей: вони не повинні суперечити загальнокультурним цінностям людства, екоцентричній моделі його розвитку [344].

Отже, і поведінка людини є доцільною структурою і буде дійсно доцільною (тобто ефективною з погляду спрямованості та результативності), необхідним атрибутом людського життя, якщо базуватиметься на результатах вивчення та врахування видів її детермінації (потреб, мотивів, переконань тощо). Якщо поведінку людини за цими методологічними орієнтирами вважати суб'єктною, системною, циклічною, багатокомпонентною структурою, то її феномен полягає в цілісному характері (усі складники причинно обумовлені, підпорядковані, поєднані, діють системно), доцільному характері (усі складники поведінки мають функціювати як єдиний і неподільний ланцюжок від поставленої мети до кінцевого відповідного результату), вона має бути стійкою ознакою буття людини, а з огляду на екологічну парадигму – спрямованою на збереження та відтворення довкілля.

На підставі цих міркувань уважаємо, що *доцільна поведінка* є такою системою розумних, корисних дій і вчинків, які упорядковано працюють на виконання конкретної мети, що досягається за умови оптимальних вкладених зусиль в одержання результату. Тобто доцільним є результат, якого можна досягти, витрачаючи мінімум ресурсів і задовольняючи життєво необхідні потреби.

Отже, нами розглянуто загальні наукові категорії як базові для групи понять, що уточнюють і конкретизують видові особливості досліджуваного

наукового феномену родового значення – екологічно доцільної поведінки особистості в еколого-освітній інтерпретації.

Сучасна освіта має концентруватися на формуванні людяного, естетичного та етичного ставлення до довкілля, людей та самого себе. Екологічна культура особистості є духовно-інтелектуальним важелем суспільства сталого розвитку, так званий «кодекс поведінки» сучасної людини. Її формування має стати епіцентром освітнього процесу в контексті екоцентричної парадигми. Екоцентрична парадигма як певна теоретико-методологічна модель дозволяє наповнити освітній процес сукупністю ідей, поглядів, мотивацій, що висвітлюють екологічний бік буття, а саме практику оптимальних стосунків у трикутнику «природа – людина – суспільство» (С. Дерябо, В. Ясвін) [163] .

Розв’язання еколого-педагогічних проблем є актуальним з огляду на виклики суспільства сталого розвитку. Такі поняття, як «освіта для сталого розвитку» або «освіта в інтересах сталого розвитку», є частовживаними в науковій літературі. У науковому дискурсі освіта для сталого розвитку визначається як динамічна концепція, що включає всі аспекти інформованості суспільства, освіти та професійної підготовки з метою забезпечення або розширення розуміння взаємозв’язку між питаннями сталого розвитку й формуванням знань, навичок, перспектив і цінностей, які дадуть можливість людям будь-якого віку навчитися жити в нових умовах та прийняти на себе зобов’язання щодо створення сталого майбутнього і нести за них відповідальність [271; 389; 503]. Тож в інтересах сталого розвитку суспільства має розгортатися процес виховання екоцентричної свідомості людини.

Глибинне осмислення понятійно-категоріального апарату екологічної педагогічної теорії підвищує її практико-виховні можливості, надає усвідомленості та розумності освітній діяльності педагога. Накопичений гуманітарний еколого зорієнтований дискурс дозволяє здійснювати

ґрунтовний цілеспрямований та впорядкований опис і пояснення дослідницьких надбань. У цьому контексті має актуальне значення не лише той тезаурус, який сформувався і став звичним для наукової комунікації, а й нові терміни та поняття, що виникають під час відкриття сучасних педагогічних реалій. І як наслідок, має місце серйозна наукова рефлексія щодо цього сукупного досвіду.

У графічному вигляді цілокупний базовий екологічний тезаурус представлено на рисунку 1.1.1.

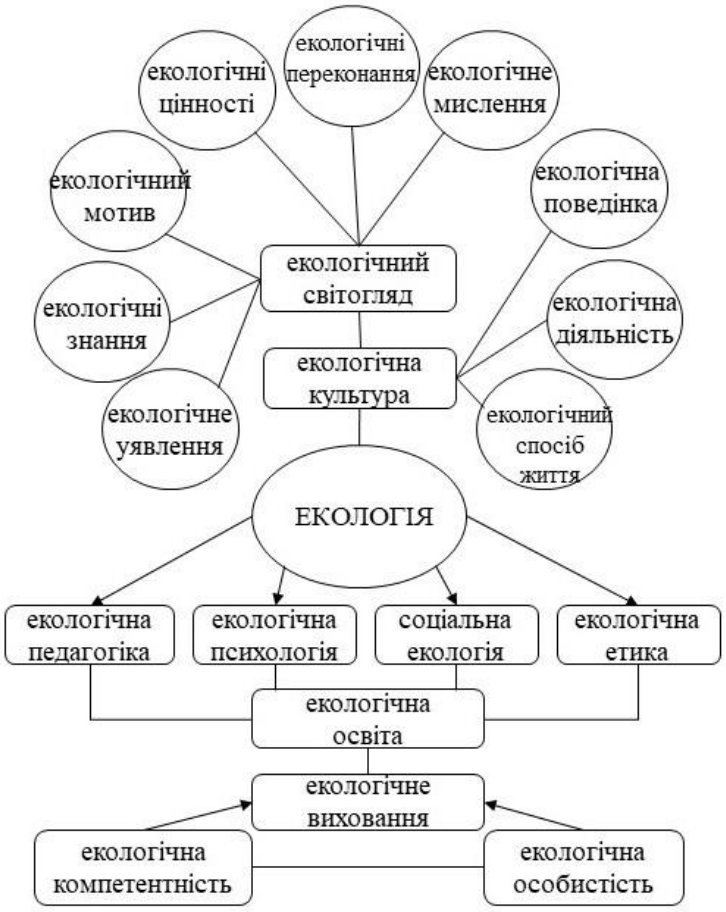

Рис. 1.1.1. Базовий екологічний тезаурус

Інтенсивне оновлення системи освіти, занурення її суб’єктів в екоцентричне середовище потребує переосмислення наявних дефініцій та введення в науковий обіг нових. Досить активно сутність екологічного тезаурусу, який тісно пов’язаний із сукупністю процесів, що відбуваються у

сфері екологізації освіти та екологічної освіти, досліджують зарубіжні вчені П. Коркоран, Е. Сиверз, F. X. Bogner, U. Bronfenbrenner, W. Catton, J. Cornell, R. Danlap, J. Howson, F. G. Kaiser, A. Kollmuss, J. Mind Agyeman, A. Lucas, N. Roczen, M. Stern, M. Wilson та ін. Їхні позиції уособлюють погляди W. Catton та R. Danlap, які основні ідеї «нової екологічної парадигми» сформулювали таким чином: людина є лише частиною єдиної глобальної екосистеми; людська діяльність обумовлена не лише соціокультурними чинниками, а й екологічними зв'язками, що вимагає від цієї діяльності певних фізичних та біологічних обмежень [793]. Отже, метою екологічної освіти є вивчення природного середовища, удосконалення його якості, формування екологічного мислення та відповідальної поведінки [812].

На вітчизняному ґрунті вивчення природи таких метасистемних понять (М. Мамедов) у контексті ідей сталого розвитку, як «екологізація освіти», «екологічна освіта», «екологічна культура», має нормативно-правове підґрунтя [302].

У тлумаченні структурно-функційного наповнення фундаментальних категорій, що входять до еколого-педагогічного тезаурусу, диференціації споріднених та суміжних понять спираємося на ініціативи та розвідки сучасних учених. Розглянемо тлумачення базових понять докладніше. Відзначимо загальну тенденцію щодо їх визначення, яка виявила себе в досить широкому обсягу сукупних елементів із наголошенням на певному аспекті.

Питання *екологізації освіти* вперше було висунуто на конференції ООН з охорони природи, яка відбулася 1972 р. у Стокгольмі (Швеція). На думку експертів, екологізація освіти дасть змогу сформувати суспільство з високим рівнем екологічної культури і поведінки, перейти на шлях сталого розвитку, зберегти природні умови для існування людської цивілізації. У словнику-довіднику сучасних екологічних та природоохоронних термінів поняття «екологізація освіти» визначається як процес формування

екологічних світоглядних позицій, нової філософії життя, типу мислення і взаємин у системі людина – техносфера – біосфера шляхом уведення в навчальні програми всіх навчальних закладів України спеціальних дисциплін екологічного спрямування, а також наповнення інших дисциплін матеріалом екологічного змісту. Тлумачиться це поняття також як переорієнтація світогляду в процесі навчання з антропоцентричного на біосферологічний. Тобто акцентовано екоцентричне спрямування системи освіти [634]. Підкреслимо, що в тлумаченні сутності цього терміна акцентується світоглядний, змістовий і технологічний аспекти.

І. Дубовіч розглядає екологізацію освіти як систему заходів, спрямованих на забезпечення у навчально-виховному процесі на всіх рівнях освіти (початкова, середня, вища) формування належних екологічних знань та їх практичного застосування. Тобто перш за все береться до уваги, що екологію треба вивчати як окрему фундаментальну дисципліну на всіх рівнях освіти, а при навчанні інших предметів, навчальних курсів і тем увести, «вплести» (де це доцільно) питання, пов'язані з екологічною проблематикою [185].

Родове синонімічне поняття «екологізація навчальних дисциплін» обговорюється на рівні привнесення в практику викладання (зміст, засоби і методи конкретної дисципліни) елементів екологічного підходу, що орієнтує в першу чергу на дослідження й розуміння гармонійного співіснування різних організмів в навколишньому середовищі [6].

Поняття *«екологічна освіта»* також є найпоширенішим у науковому просторі. У тлумачному словнику екологічних термінів поняття «екологічна освіта» трактується як оволодіння знаннями з основ екології, сприяння розумному спілкуванню людини з природою, конструктивній участі в охороні природи та раціональному природокористуванні [679].

У концептуальних документах екологічна освіта визначається як «система послідовного безперервного формування екологічної культури, що

здійснюється в процесі соціалізації особистості через навчання, виховання, самоосвіту, а також досвід життєдіяльності». Згідно з «Концепцією екологічної освіти в Україні» екологічна освіта – це цілісне культурологічне явище, що включає процеси навчання, виховання, розвитку особистості, має спрямовуватися на формування екологічної культури як складника системи національного і громадського виховання всіх верств населення України, екологізацію навчальних дисциплін і програм підготовки, а також професійну екологічну підготовку через базову екологічну освіту [303]. У структурі неперервної екологічної освіти виділено кілька рівнів: сімейне та дошкільне виховання, екологічна освіта в загальноосвітній школі, початкових і середніх професійних навчальних закладах; ступінь вищої освіти, вищої професійної екологічної освіти та післядипломної освіти. Для кожного рівня відібрано зміст, засоби і способи реалізації Концепції, зокрема розвиток певних компетенцій.

Тезаурус цього поняття підкреслює культурологічний, педагогічний, організаційний підходи в описі його сутності. Додамо, що більш розширений опис здійснюється за допомогою споріднених понять: мета, зміст, форми, методи, засоби, прийоми, умови, принципи та правила екологічної освіти з урахуванням віку особистості та рівня освіти, кожне з яких визначається також за певними суттєвими ознаками.

У розрізненні понять «освіта для сталого розвитку» та «екологічна освіта» дотримуємося думки, що вони не тотожні і перше є більш ширшим за обсягом і сутністю (включає соціальну, екологічну та економічну проблематику), але у певних сегментах ці процеси працюють один на одного, коли йдеться про виховання екологічного світогляду, екологічної культури й доцільної поведінки у природному довкіллі. У системі гуманістичної освіти екологічна освіта є системоутворювальним чинником сталого розвитку цивілізації, здатним консолідувати суспільство для формування еколого зорієнтованого способу життя.

Поняття *«екологічна культура»* у тлумачному словнику екологічних термінів визначається як одна із форм культури, яка виявляється в здатності людини відчувати себе частиною природи, живого, пристосуватися до них і пристосувати природу до свого існування. Тобто взаємоузгоджувати власні потреби та устрій природного довкілля [679].

В. Бондаренко, розкриваючи зміст поняття екологічної культури, зауважує, що це науково обґрунтовані методи раціонального природокористування, норми екологічної поведінки щодо природи [70].

Вплив екологічної культури на характер людської діяльності досліджувала Н. Назарова, яка характеризує екологічну культуру як частину загальної культури, що зумовлює відповідність соціальної діяльності вимогам життєздатності природного середовища [438].

На думку М. Кагана, екологічна культура є новим типом культури, з переосмисленими цінностями, орієнтованими на розвиток гармонійних відносин особистості й суспільства з природою [261].

Б. Лихачов, розглядаючи сутність екологічної культури як «органічну єдність екологічно розвинутої свідомості, емоційно-практичних станів і науково обґрунтованої вольової утилітарно-практичної діяльності», використовує для її характеристики такі поняття, як «екологічне виховання», «екологічна уява», «екологічні відчуття» і «дієво-практичне вольове, екологічно обґрунтоване, практичне ставлення до природи, поведінка в ній відповідно з об’єктивними законами взаємодії, нормами права, моралі, естетики, доцільності» [364].

Як зазначає О. Біда, поняття «екологічна культура» можна вживати в різних аспектах, а саме:

1) по-перше, це поняття розглядається як органічний складник усієї культури суспільства й характеризує сферу взаємодії людства з природою. У такому розумінні поняття «екологічна культура» має історичний характер і визначається дослідниками як сукупність досягнень суспільства та його

матеріального й духовного розвитку, закріплених у звичаях, етичних нормах, в усталених стереотипах ставлення людей до природи, поведінці в природному середовищі;

2) по-друге, у педагогічному аспекті поняття «екологічна культура» вживається для визначення рис особистості, що передбачає наявність у людини відповідних знань і переконань, підпорядкування практичної діяльності вимогам раціонального природокористування. У такому розумінні екологічна культура є показником свідомого, відповідального ставлення особистості до природи [50].

Л. Морозова вважає, що екологічна культура є важливим елементом загальної культури людства і наголошує, що вона з часом буде мати домінантне місце серед інших галузей культурної діяльності. Авторка розглядає екологічну культуру в таких аспектах, як:

– результат діяльності людини з перетворення природного середовища відповідно до фізіологічних і соціальних потреб людини;

– характеристика рівня розвитку екологічної свідомості соціальних суб’єктів, починаючи з індивіда й закінчуючи людством загалом;

– творча діяльність людей під час освоєння природного середовища, у процесі якої виробляються, зберігаються й розподіляються екологічні цінності [431, с. 90].

На думку В. Сергєєвої та О. Семенюк, за своєю сутністю екологічна культура є своєрідним кодексом поведінки, що лежить в основі екологічної діяльності. Екологічну культуру становлять екологічні знання, пізнавальні та морально-естетичні почуття та переживання, зумовлені взаємодією з природою, екологічно доцільна поведінка в довкіллі [607].

Як стверджують науковці Л. Моісеєва та В. Зебзєєва, екологічна культура – це успадкований та набутий досвід життєдіяльності, що сприяє здоровому способу життя, стабільному соціально-економічного розвитку, екологічній безпеці країни загалом і кожного громадянина зокрема [426].

Т. Прохорова зазначає, що екологічна культура, своєю чергою, є невід'ємною частиною загальної культури людини і включає різні види діяльності, а також екологічну свідомість людини, що сформувалася в результаті цієї діяльності, у якій слід розрізняти внутрішню екологічну культуру (інтереси, потреби, установки, емоції, переживання, почуття, естетичні оцінки, смаки, звички) і зовнішню (поведінка, вчинки, взаємодія). Основи екологічної культури можуть бути закладені лише в процесі спілкування з природою і педагогічно грамотно організованій діяльності [550].

Близьким за потрактуванням є визначення екологічної культури на рівні особистісних цінностей: це ступінь моральної зрілості людини, який глибоко закорінений у підсвідомості [286, с 167].

Дослідники М. Федоряк, Г. Москалик розглядають екокультуру як поведінку та життя суспільства чи окремого індивіда на основі пізнання та раціонального використання законів розвитку природи з урахуванням близьких і віддалених наслідків змін природного середовища під впливом людської діяльності [698].

Екологічна культура сталого розвитку (термін М. Мамедова) набуває нового смислу та досягається за умови поширення всіх її складників: когнітивного (інтеграція екологічних, економічних, соціальних знань); аксіологічного (зміщення шкали цінностей у бік екологічних цінностей); діяльнісного (інтеграція різних видів екологічної та освітньої діяльності) [569].

Ми підтримуємо міркування про те, що екологічна культура є внутрішнім стрижнем людини та людського суспільства, що знаходиться «всередині нас» і проявляється в певних діях щодо природи. Наша епоха – час великої дисгармонії між зовнішньою культурою, що проявляється в здатності людини створювати видатні твори мистецтва, та внутрішньою культурою, дефіцит якої і викликав глобальну екологічну кризу [225].

Аналіз визначення поняття «екологічна культура» дозволяє стверджувати, що існують різні підходи у виявленні базових його характеристик, унаслідок чого акцентовано увагу та тих чи тих аспектах. Виявлено, що такими аспектами є культурологічний, соціально-історичний, ціннісний, особистісний і педагогічний. З погляду завдань нашого дослідження наголошуємо на значенні аксіологічного аспекту (екологічна культура має слугувати ціннісним утворенням кожної особистості) та в межах педагогічного – її учинковий аспект, тобто здатність гуманно жити й діяти в довкіллі, зберігаючи його самобутність і багатство.

Екологічна ситуація, що в ній опинилося людство, спонукає до переосмислення сутнісних смислів буття у світі, цінностей та паритетів суспільного розвитку. Нова ідеологія виживання людства полягає в його єдності з довкіллям на засадах рівноправ'я та гармонізації соціально-економічного та екологічного розвитку цивілізації. Такі радикальні зміни стимулюють переміщення пріоритету в подоланні глобальної кризи з техніко-економічної сфери у сферу культури та освіти.

У межах ідеї коеволюції (взаємообумовлені зміни та взаємодія життя природи та людства, їх сталий розвиток – В. Горшков, Р. Карпінська, М. Мойсеєв, О. Огурцов, А. Печчеї, С. Стьопін, А. Урсул, культурної комунікації суспільства і природи набуває іншого потрактування концепція екологічного виховання дітей та молоді. У його епіцентрі – виховання екологічної особистості, провідними структурними новоутвореннями якої є сформована екоцентрична екологічна свідомість та екологічно доцільна поведінка.

У наукових джерелах простежується акцентування на кореляційний зв'язок між такими поняттями, як (екологічна) екоцентрична свідомість та екологічна поведінка, наприклад, наголошено, що екоцентричній свідомості (див. таблицю 1.1.1) притаманна зорієнтованість на екологічно доцільну поведінку, відсутність протиставлення людини і природи, сприйняття

природи як повноцінного партнера у взаємодії, баланс утилітарної і гуманістичної взаємодії з природою (С. Дерябо, В. Ясвін) [163].

Таблиця 1.1.1

Структура антропоцентричної та екоцентричної екологічної свідомості

Антропоцентрична екологічна свідомість	**Екоцентрична екологічна свідомість**
1. Вищу цінність представляє людина	1. Вищу цінність представляє гармонійний розвиток людини і природи
2. Ієрархічна картина світу	2. Відмова від ієрархічної картини світу
3. Метою взаємодії з природою є задоволення тих чи тих прагматичних потреб	3. Метою взаємодії з природою є оптимальне задоволення і потреб людини, і потреб усього природного співтовариства
4. «Прагматичний імператив»: правильно те, що корисно людині	4. «Екологічний імператив»: правильно тільки те, що не порушує закони природи та наявну екологічну рівновагу
5. Природа сприймається як об'єкт людської діяльності	5. Природа сприймається як рівноправний суб'єкт у взаємодії з людиною
6. Етичні норми і правила не поширюються на взаємодію зі світом природи	6. Етичні норми і правила так само поширюються і на взаємодію людей, і на взаємодію з природою
7. Розвиток природи тлумачиться як процес, який повинен бути підпорядкований цілям і завданням людини	7. Розвиток природи тлумачиться як процес взаємовигідної єдності та співробітництва
8. Діяльність з охорони природи обумовлена далеким прагматизмом: необхідністю зберегти природне середовище, щоб ним могли користуватися майбутні покоління	8. Діяльність з охорони природи обумовлена необхідністю зберегти природу заради неї самої й заради людей

Зауважимо, що в науковому доробку існує чимало різних визначень, що є усталеними в психолого-педагогічній науці. *Екологічна свідомість* розглядається в кількох вимірах: антропоцентрична, природоцентрична, екоцентрична, тобто її трансформація обумовлена змінами відповідних

парадигм суспільного розвитку та стосунків між двома феноменами: суспільство (людина) – природа.

Наукові та довідкові джерела подають узгоджену опрацьовану загальнонаукову інформацію щодо сутнісних характеристик екологічної свідомості та екологічної поведінки. Так, поняття «екологічна свідомість» як поліструктурне та багатовекторне утворення розкривається через низку споріднених ознак: власне визначення – об'єкт – предмет – зміст – компоненти. У загальновизнаному варіанті екологічна свідомість визначається як динамічна, гнучка форма сформованої суспільної свідомості, що включає сукупність ідей, теорій, поглядів, цінностей, мотивів, ідеалів, норм та стандартів сприймання екосфери, які висвітлюють екологічне буття, а саме – реальну мінливу практику взаємин між соціо- та біосферами, принципи та норми поведінки, що їх спрямовують на переорієнтацію життя в бік сталого розвитку. Отже, об'єктами є екологічна ситуація, екологічні стосунки та екологічна діяльність; відповідно предметом – відносини в системі «природа – людина – суспільство – природа», взаємини між людьми та їхнє ставлення до природи.

Зміст екологічної свідомості осмислюється через такі родові поняття, як «екологічні відносини» та «екологічна діяльність» та обумовлюється накопиченим емпіричним базисом (знання, уявлення, традиції, погляди), ціннісним ставленням до природи та системою регулятивних принципів морального характеру. Цілком суголосні з думкою науковців щодо ключового складника змісту екологічної свідомості – аксіологічного, оскільки існування життя у планетарному масштабі залежить від дотримання динамічного балансу між природними системами та людським суспільством, поціновування біосфери загалом.

Відповідно структуру екологічної свідомості становлять три самодостатніх і водночас пов'язаних компоненти: раціональний, почуттєво-емоційний, поведінково-вольовий, які уособлюють екологічні знання, оцінку

екологічної ситуації та екологічну поведінку. Рівень достатніх ґрунтовних екологічних знань, пріоритет тих чи тих ціннісних орієнтацій людини визначають її світоглядні позиції, вони ж слугують спонукальним поштовхом у їх практичній реалізації, демонструванні власного способу екологічної поведінки.

Проблемі обґрунтування сутності поняття *екологічно доцільної поведінки* присвячена певна кількість наукових досліджень, як у форматі загального базового визначення, його психологічної та педагогічної природи так і відносно його належності конкретному віковому етапові (Г. Бєлєнька, О. Білан, М. Гаврилюк, М. Гончарова-Горянська, Н. Горопаха, А. Колишкіна, О. Колонькова, О. Крюкова, В. Куценко, Н. Лисенко, Н. Миськова, З. Плохій, О. Пруцакова, Г. Пустовіт, Н. Пустовіт, І. Трубник, О. Шевчук).

Необхідність формування екологічно доцільної поведінки як провідного напряму виховання екологічної особистості визначено завданнями Національної доктрини розвитку освіти у XXI столітті, Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти, Концепції екологічної освіти України, Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, законом України «Про вищу освіту» [206; 303; 448; 449].

Серед провідних напрямів екологічної освіти, що має стати інтегративним наскрізним концептом усієї неперервної системи освіти, вичленовується завдання оволодіння нормами екологічно виваженої поведінки [302]. Термін «екологічно доцільна поведінка» вжито в концепції відповідно до загальної середньої екологічної освіти першого ступеня. Від номінального цей термін набуває значення наукової категорії в подальших наукових розвідках.

Екологічно доцільна поведінка як феномен осмислюється в сучасному науковому дискурсі на міждисциплінарному рівні: загальнофілософському, культурологічному, соціологічному, антропологічному, психологічному, педагогічному.

У науково-педагогічній літературі це поняття досить активно досліджується в останні десятиліття, наводяться поліструктурні та поліфункційні визначення, тобто семантичний простір є вельми широким. Загалом учені посилаються на сутність таких базових та родових понять, як «поведінка», «доцільна поведінка» та «екологічна поведінка», і виводять з них певні тлумачення.

У процесі наукового дослідження проблем екологічної освіти та виховання дотично різних рівнів освіти вчені намагалися ввести в науковий обіг та обґрунтувати поняття природоохоронної поведінки, природовідповідної поведінки, природододоцільної поведінки, екологічної поведінки, екологічно мотивованої поведінки, екологічно доцільної поведінки. Простежимо ланцюжок формування цих екологічних понять у логічній послідовності та підпорядкованості. З метою чіткого окреслення значення таких термінів, як екологічно доцільна поведінка та екологічно мотивована поведінка, спершу вивчалося поняття «екологічна поведінка» і потім відповідно всі її споріднені терміни, і також з урахуванням на її доцільність.

Розглянемо більш конкретно спроби вчених здефініціювати поняття, які є актуальними в контексті завдань нашого дослідження.

Як уважає Н. Пустовіт, екологічною поведінкою є система вчинків і дій щодо довкілля, яка віддзеркалює рівень екологічної культури особистості. Виходячи з того, що доцільним є результат, якого можна досягти, витрачаючи мінімум ресурсів і задовольняючи при цьому життєво необхідні помірні потреби (тобто діяти в інтересах природи, а не тільки людини), екологічно доцільним є збалансований розвиток суспільства, який передбачає використання природних ресурсів з урахуванням можливостей природи до самовідновлення й обмеження з цією метою надмірних потреб і споживання. Отже, усі складники, інтегруючись, утворюють базове поняття – «екологічно доцільна поведінка» [555].

На погляд О. Колонькової, екологічна поведінка виявляє себе в діях та вчинках особистості, що безпосередньо або опосередковано впливають на збереження та відтворення природи [296].

О. Пруцакова розглядає екологічну поведінку як систему соціально обумовлених свідомо керованих вчинків і дій у довкіллі й щодо довкілля, яка віддзеркалює рівень екологічної культури та екологічної компетентності особистості. Зазвичай екологічна поведінка виявляється і у сфері безпосередньої взаємодії з природою та її об'єктами, і через опосередковане споживання природних ресурсів під час щоденної побутової діяльності. Її кінцевий результат має бути спрямований на оптимальне співіснування соціосфери та біосфери [552].

Серед сучасних дисертаційних праць, у яких безпосередньо ґрунтовно вивчався феномен екологічної поведінки як поняття екологічного тезаурусу, виокремимо дослідження О. Шевчук [749].

Зважаючи на наукознавчі принципи та вимоги, екологічну поведінку дослідниця розглядає на підставі системного, синергетичного, гуманістичного, культурологічного підходів, покликаючись на результати психолого-педагогічних доробок, що мають місце в науковому дискурсі. Відштовхуючись від базового поняття «поведінка» (у науці, як указано вище, воно відпрацьовано достатньо), екологічну поведінку О. Шевчук аналізує в контексті розгляду впливу на неї суспільних, соціальних, етико-моральних чинників, внутрішніх особистісних надбань; структурних елементів поведінки (мотив, дія, вчинок); вікових особливостей поведінки.

Отже, з огляду на предмет нашого дослідження, аналіз визначень, що мають місце в наукових джерелах, доходимо висновку, що екологічна поведінка визначається як сукупність станів, учинків, конкретних дій, умінь та навичок, що безпосередньо або опосередковано спрямовані на збереження та відтворення екосфери, оптимальну, розумну та безпечну взаємодію з нею, а також як ставлення людини до вчинків, що обумовлюються впливом цілей

та мотивів особистості. У сучасних умовах перетворення екологічної поведінки на повсякденну практику життєдіяльності людей є ключовим важелем на шляху реалізації концепції сталого розвитку. Отже, у контексті зазначеного вище можна говорити про різні типи екологічної поведінки.

Відомо, що в наукових джерелах екологічна поведінка позиціонується в різних її типах. Спершу визначення типів подано В. Медведєвим та А. Алдашевою: екологічна поведінка компенсованого та некомпенсованого споживання [408]. У дослідженні І. Трубник обґрунтовано такий тип екологічної поведінки, як екологічно мотивована поведінка [683]. Н. Пустовіт, О. Колонькова, О. Пруцакова виокремлюють екологічно доцільну, природовідповідну, індиферентну, екологічно руйнівну поведінку й відповідно визначають критерії поданої класифікації: «Типи екологічної поведінки відрізняються різним ступенем екологічності…, тобто усвідомленням і врахуванням суб'єктом віддалених наслідків власної діяльності і поведінки для навколишнього середовища» [754, с. 6]. О. Пруцакова виокремлює, наприклад, навіть екодевіантний тип поведінки особистості в довкіллі – ця поведінка суперечить моральним та екологічним нормам і правилам [554].

Кризовий стан довкілля, суспільні виклики, ідеї сталого розвитку, взаємозумовленість цілей, мотивів і результатів будь-якої діяльності, дослідження їх можливих зв'язків у структурі екологічної поведінки особистості спонукали вчених звернутися до такого спорідненого поняття, як екологічно доцільна поведінка, та ввести його в науковий обіг.

У 90-ті роки XX століття означене поняття поступово входить до екологічного тезаурусу і проходить шлях від простої констатації (вживання як лексичної одиниці) та опису до ґрунтовного вивчення його категоріального статусу.

С. Дерябо та В. Ясвін, досліджуючи сутність екологічної культури як цілісної системи, указують, що вона містить низку взаємообумовлених

елементів: систему екологічних знань – природничо-наукових, ціннісно-нормативних, практичних, які отримуються в процесі екологічної освіти; екологічний світогляд, що виробляється в процесі екологічного утворення; культуру почуттів, що визначає ставлення до природи як до живого організму. Учені доходять висновку, що результатом взаємодії цих елементів і є формування екологічно доцільної поведінки, яка повинна привести екологічні знання, світогляд, культуру почуттів у повсякденну норму [163, с. 219].

У перших науково-методичних розвідках досліджуване поняття визначають як знання законів природи; непротиставлення людини і природи; сприйняття природних об'єктів як повноцінних суб'єктів і партнерів взаємодії з людиною; збалансування непрагматичної і прагматичної мотивації у взаємодії з природою [51].

Феномен екологічно доцільної поведінки розглянуто в низці дисертаційних праць (О. Колишкіна, О. Крюкова, О. Шевчук). Обґрунтування наукового статусу цього поняття подано в дисертаційній роботі О. Крюкової [330], у якому з'ясовується сучасний стан досліджуваної проблеми в теорії та шкільній практиці; визначається сутність поняття «екологічно доцільна поведінка», подано критерії та показники сформованості відповідної характеристики молодших школярів; обґрунтовуються принципи, етапи формування екологічно доцільної поведінки молодших школярів і відповідна технологія. Екологічно доцільну поведінку науковиця розглядає як дії і вчинки в довкіллі, що безпосередньо пов'язані із задоволенням життєвих потреб людини у взаємодії з довкіллям, без порушення екологічної рівноваги та гармонійного розвитку особистості та природи як рівнозначних цінностей [331, с. 7].

В. Куценко акцентує увагу на тому, що екологічно доцільна поведінка молоді є системою свідомо керованих дій і вчинків у сфері взаємодії з довкіллям, метою якої є узгодження потреб особистості з вимогами

збалансованого розвиту суспільства. Поведінка особистості значною мірою залежить від виховання, яке, своєю чергою, є великою рушійною силою вдосконалення та розвитку особистості. Отже, у молоді розвивається «екологічна совість», що змушує формулювати для себе моральні зобов'язання, здійснювати оцінку вчинків щодо об'єктів природи [338, с. 3].

Дещо інший аспект екологічної доцільної поведінки (у більш вузькому варіанті) підкреслений Г. Бєлєнькою, яка зауважує, що природодоцільна поведінка – це емоційне позитивне й виважене ставлення до рослин і тварин, готовність включитися в практичну діяльність, дотримання правил природокористування [45].

А. Колишкіна стверджує, що екологічно доцільна поведінка – це складна, соціально необхідна моральна якість особистості, основними структурними компонентами якої є знання, мотиви та діяльність. Або в іншій, більш чіткій інтерпретації це поняття диференціюється як система свідомих дій та вчинків, обумовлених певною метою, у яких виявляються моральні переконання особистості [295].

У колективній праці дослідники Н. Пустовіт, О. Колонькова, О. Пруцакова наводять принципові відмінності природовідповідної поведінки та екологічно доцільної. Спочатку уточнюють, що природовідповідна поведінка – це система традиційних для певного суспільства дій і вчинків у сфері безпосередньої й опосередкованої взаємодії з довкіллям, що має на меті задоволення власних потреб, мотивується переважно економічними і практичними мотивами та демонструє домінантні стереотипи ресурсоспоживання. Водночас екологічно доцільна поведінка передбачає активні дії та вчинки, метою яких є збереження довкілля. Метою доцільних дій та вчинків є збереження різних форм життя (біологічного різноманіття), зменшення витрат природних ресурсів у повсякденному споживанні, екологічно безпечний спосіб життя (наприклад, захист здоров'я від негативних впливів електроприладів), сприяння покращенню

навколишнього середовища через регулювання споживання товарів та послуг (надання переваг громадському електротранспорту або іншим екологічно безпечним його видам тощо). [754].

Певні наукові джерела репрезентують також спроби визначити й інші сутнісні характеристики екологічно доцільної поведінки, наприклад, її рівні – екологічно доцільний, екологічно ситуативний, прагматичний, екологічно недоцільний (А. Колишкіна). І хоча їх визначення стосується певних вікових етапів розвитку особистості, вони поширюють смислове поле розуміння цієї категорії в горизонтально-вертикальних зв'язках усіх її складників.

У дослідженні І. Трубник розкрито сутність ще одного дотичного поняття (ще одного типу екологічної поведінки) – «екологічно мотивована поведінка» та схарактеризовано її як систему дій і вчинків людини, зумовлену усвідомленням моральних норм поведінки в природному довкіллі, ціннісним ставленням до природи; пізнавальними, естетичними потребами, пов'язаними з природним оточенням; самоконтролем та самооцінкою [683]. З психологічного погляду мотивація характеризує внутрішню готовність особистості до вирішення екологічних проблем, сприяє формуванню відповідної спрямованості та інтенсивності поведінкових актів, зумовлює вибір певних поведінкових сценаріїв із кількох можливих. Близьким за значенням є поняття «екологічно доцільна поведінка». Перші наявні характеристики цих двох понять, які не є синонімами, є відповідями на питання: у першому випадку «чому я так вчиняю?», у другому – «для чого?» Якщо говорити про їх упорядкування або співвідношення, то, на наш погляд, ці поняття варто розглядати не як супідрядні, а як сполучені, оскільки, наповнюючись кожне своїм смислом, вони мають і певний змістовий спільний простір. Зміст другого поняття перекриває й убирає до себе можливі варіації смислового змісту близьких за значенням термінів, зокрема й поняття екологічно мотивованої поведінки. Будь яка усвідомлена доцільна діяльність певним чином мотивується, і мета в єдності з мотивом

вирішальним чином впливає на очікуваний результат. Мету з мотивом поєднують складні внутрішні стосунки, що виявляють себе у кожній конкретній ситуації та в певних обставинах по-різному. Цілком логічним видається той факт, що впорядкованість і розвиненість цих складників у структурі будь-якої особистості є внутрішньою детермінантою екологічної поведінки.

У психолого-педагогічному тлумаченні *доцільність* екологічної поведінки вважаємо характеристикою, що зв'язує воєдино її розумну мету, оптимальні засоби її досягнення та позитивний очікуваний результат на користь природного світу, прогнозування наслідків екологічних дій, тобто допустимі дії та вчинки людини у взаємодії з природою мають бути спрямовані на дотримання її законів, оптимальне використання її ресурсів, збереження й відтворення природного довкілля заради нього самого, а не заради задоволення неконтрольованих потреб людини: свідоме самообмеження власних імпульсивних бажань задля гармонійного існування живої істоти.

У визначенні змісту поняття проглядаються найактуальніші гуманістичні та особистісно зорієнтовані аспекти, викривається його мотиваційно-ціннісна, процесуально-діяльнісна та рефлексивна сторона, двосторонній зв'язок між процесом і результатом, і загалом вони увиразнюють індивідуальне обличчя кожної людини, її соціокультурну своєрідність і моральну зрілість.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень уможливив узагальнення позицій учених щодо потрактування поняття «екологічно доцільна поведінка». На наш погляд, *екологічно доцільну поведінку особистості можна розглядати як інтегроване багатовекторне утворення, оптимальне функціювання якого відбувається в цілісному відносно завершеному системному контексті соціоприродних взаємозв'язків «мета – мотив (потреба) – ставлення – поведінка (дії та вчинки) – результат».*

Ураховуючи кризові умови сучасного буття людини, авторське розуміння цього феномену спонукає підкреслити значущість саме *вчинкової природи поведінки* особистості, до того ж мотивованої перш за все етико-моральними принципами (бо саме вчинок демонструє рівень самосвідомості та духовно-моральної вихованості людини), а відтак актуального значення набуває спрямування зусиль науковців і практиків на пошуки оптимальних технологій її виховання. Для такого розуміння є певні підстави.

Учинок у філософсько-психологічній науці пов'язаний із певною дією людини, структурними елементами якої є конкретна ситуація здійснення вчинку, спрямованість вчинку (його мета може бути соціально значущою або антисоціальною), характер дії особи та міра її відповідальності (М. Бахтін, В. Роменець, С. Рубінштейн). В українській науці автором історико-психологічної теорії вчинку є відомий психолог В. Роменець. Учений розглядав учинок як вільне творче діяння людини, що є обов'язково відповідальним та моральним, вищим актом злету людського духу. Як психологічний феномен учинок становить осереддя психічного розвитку особистості, у якому перетинаються і поривання, і страждання, і переживання, і прагнення, і задоволення, і сумніви, і який загалом є мірою людської сутності [583]. За алгоритмом функціювання вчинок є тотожним дії, але для нього є характерним моральний сенс дій (людина оцінює себе як особистість щодо оточення). Підтримуємо позицію вчених Н. Пустовіт, О. Колонькової, О. Пруцакової, які категорію вчинку розглядають як базову в розробці теоретичних засад екологічної освіти та виховання, пропонують екологічний вчинок поставити в епіцентр завдань виховання екологічної культури та екологічної поведінки як значущий та унікальний показник і міру та особистісного розвитку дітей та молоді [754]. ідеям сталого розвитку суспільства.

Загальними науковими зусиллями до сутнісних необхідних і взаємообумовлених характеристик екологічно доцільної поведінки як однієї з важливих категорій екологічного тезаурусу внесено такі:

- інформаційний (когнітивний) складник: знання та уявлення про життєдіяльність та причинно-наслідкові зв'язки в системі «біосфера – соціосфера» і необхідність їх урахування; норми та правила суспільного буття в умовах сталого розвитку, збереження та відтворення довкілля;
- ціннісно-мотиваційний – сформовані цінності й потреби гуманної та оптимальної взаємодії з природою, олюднені цілі, ідеали та мотиви екологічної діяльності, внутрішній локус контролю;
- учинково-діяльнісний (практичний) – свідомі дії та вчинки, уміння та навички практичної екологічної діяльності в різних сферах людського життя, що здійснюються з метою вирішення поставлених особистістю завдань (мети) і досягнення відповідного результату за допомогою оптимальних вкладених зусиль і передбачення наслідків в інтересах дотримання законів життя біосфери.

Отже, підсумовуючи означене вище, наголосимо, що згідно з філософським потрактуванням поняття «категорія» воно відбиває загальні фундаментальні дефініції, сутність яких становлять закономірні зв'язки між реальними явищами та процесом їх пізнання і які відтворюють результат у всезагальній і концентрованій формі. Виявлення основних елементів категоріального апарату, зокрема обґрунтування сутності досліджуваної дефініції, дозволяє розкрити логіку її розвитку й закономірності трансформації, процес накопичення тезаурусу понять та їх наукового осмислення. Наведені результати наукового пошуку попри існування кількох позицій об'єктивно свідчать про усталеність категорії «екологічно доцільна поведінка», дозволяють бачити, розуміти, тлумачити цей феномен у всій різноманітності та всебічності, що випливають з його стану, змісту, сформованості, рівня, достовірності, класу, роду, виду тощо.

На наш погляд, екологічно доцільну поведінку особистості можна розглядати як інтегроване багатовекторне утворення, оптимальне функціювання якого відбувається в цілісному відносно завершеному системному контексті соціоприродних взаємозв'язків «мета – мотив (потреба) – ставлення – поведінка (дії та вчинки) – результат». Сутнісними необхідними та взаємообумовленими характеристиками екологічно доцільної поведінки як однієї з важливих категорій екологічного тезаурусу є інформаційний (когнітивний), ціннісно-мотиваційний та вчинково-діяльнісний (практичний) складники.

Для подальшого дослідження доцільним уважаємо вивчення категоріального статусу поняття «екологічно доцільна поведінка дітей дошкільного віку».

1.2. Сутність та структура поняття екологічно доцільної поведінки дітей дошкільного віку

Екологічна якість життя на екологічно вигідних і довгострокових засадах – нагальна потреба сучасної світової спільноти. У стратегію сталого розвитку мають бути гармонійно вписані освіта, виховання й навчання дітей та молоді, що висуває принципово нові вимоги до спрямованості методології науково-педагогічних досліджень. Сучасна ситуація у сфері дошкільної освіти у зв'язку з урахуванням динамічних характеристик розвитку суспільства потребує дослідження теоретико-методологічних і практичних засад виховання в дітей та педагогів екоцентричної поведінки, обумовленої необхідністю збереження й відтворення природного та суспільного оточення, переходу від звичайної трансляції екологічного знання до ціннісної та відповідальної еколого-освітньої діяльності. Аксіологічне ядро має становити сутність нового, відкритого погляду на визнання значущості та

невідкладності формування відповідальної екологічно доцільної поведінки всіх суб'єктів освітнього процесу.

Проблема екологічної освіти та екологічного виховання дошкільників є досить актуальним напрямом у дошкільній педагогіці, і з самого початку цей напрям розгортався в контексті природознавчої парадигми: формування пізнавальних інтересів до природи, первинних знань про неї, визначення обсягу доступних природознавчих знань та особливостей їх формування на етапі дошкільного дитинства, а в подальшому еволюціонував у контексті пошуку та експериментального обґрунтування адекватного змісту, найбільш оптимальних умов, засобів, методів і прийомів виховання турботливого, гуманного, мотиваційно-ціннісного та практико-діяльнісного ставлення до природного оточення, засвоєння вмінь, навичок екологічно грамотної та доцільної поведінки в природному середовищі (Г. Бєлєнька, О. Білан, Н. Виноградова, Н. Гавриш, О. Гончарова, Н. Горопаха, В. Грецова, В. Димова, В. Зебзєєва, Г. Земцова, О. Зикова, І. Комарова, Н. Кондратьєва, Н. Кот, Н. Лисенко, Л. Макарова, Т. Маркова, Г. Марочко, В. Маршицька, С. Ніколаєва, Н. Пермякова, З. Плохій, А. Прокопова, Н. Рижова, П. Саморукова, Н. Яришева).

В останні роки в теорії та практиці дошкільної освіти спостерігається інтеграція її гуманістичної та екологічної функцій: у центрі освітнього процесу не просто дитина з її потребами, інтересами, цінностями, смислами, а проблема забезпечення її соціально-екологічного розвитку в умовах засвоєння способу партнерської взаємодії з природним середовищем її життєдіяльності. У цьому контексті спостерігаємо перегляд науково-практичних підходів, що склалися, до обґрунтування сутності екологічного виховання дітей дошкільного віку та дослідження тенденцій його трансформації під впливом реалій сьогодення, визначення місця в екологічному полі проблеми формування екологічно доцільної поведінки

дітей дошкільного віку, тлумачення феномену екологічно доцільної поведінки дитини-дошкільника.

Відповідальність системи освіти за формування екологічно-ціннісного ставлення до світу, визначення світоглядно-моральної позиції кожного в цьому світі роблять ще більш актуальними проблему вибору стратегії і тактики екологічної освіти та виховання дітей, розуміння сутності глибинних змін, що відбуваються у невпинному русі від організації природоохоронної діяльності до природодоцільної, починаючи з дошкільного віку.

Змістово-цільова сутність та структура базового поняття *екологічного виховання дошкільників*, його педагогічна трансформація репрезентована в багатьох наукових дослідженнях (Г. Бєлєнька, Н. Глухова, О. Гончарова, Н. Горопаха, Н. Кот, Н. Лисенко, В. Маршицька, С. Ніколаєва, З. Плохій, Н. Пустовіт, Н. Рижова, П. Саморукова, Т. Серебрякова). Узагальнюючи результати наукового доробку, простежимо, як у науковому дискурсі представлено змістово-цільовий компонент означеного поняття. Аналіз визначень доводить, що єдиного тлумачення цього поняття не існує, що зумовлено різними дослідницькими позиціями науковців. Поєднує їхні підходи застосування методологічних вимог до розв'язання проблем екологічної освіти та екологічного виховання, які обґрунтовані в працях С. Дерябо, С. Глазачева, А. Захлєбного, І. Звєрева, М. Мойсеєва, І. Суравегіної, В. Ясвіна та ін.

Дослідження екологічного термінологічного поля підводить до розуміння сутності базового поняття «екологічне виховання» як системи компонентів, що описують і пояснюють природу цього педагогічного явища на рівні перетинання горизонтальних (на рівні наукового опису) і вертикальних структур (на рівні наукового пояснення). Горизонтальний вимір екологічного виховання, окрім визначення, характеризується функціюванням його родових вихідних понять: мета, завдання, зміст, форми, методи і прийоми, засоби, результат (тобто підсистема понять). Зміст цих

дефініцій дозволяє найбільш повно осягнути внутрішню структуру (ядро) базового поняття у взаємообумовленій сукупності та відношеннях його елементів. Вертикальний вимір розкриває внутрішні механізми процесу екологічного виховання, його основні закономірності та принципи, етапи й умови функціювання (Рис. 1.2.1).

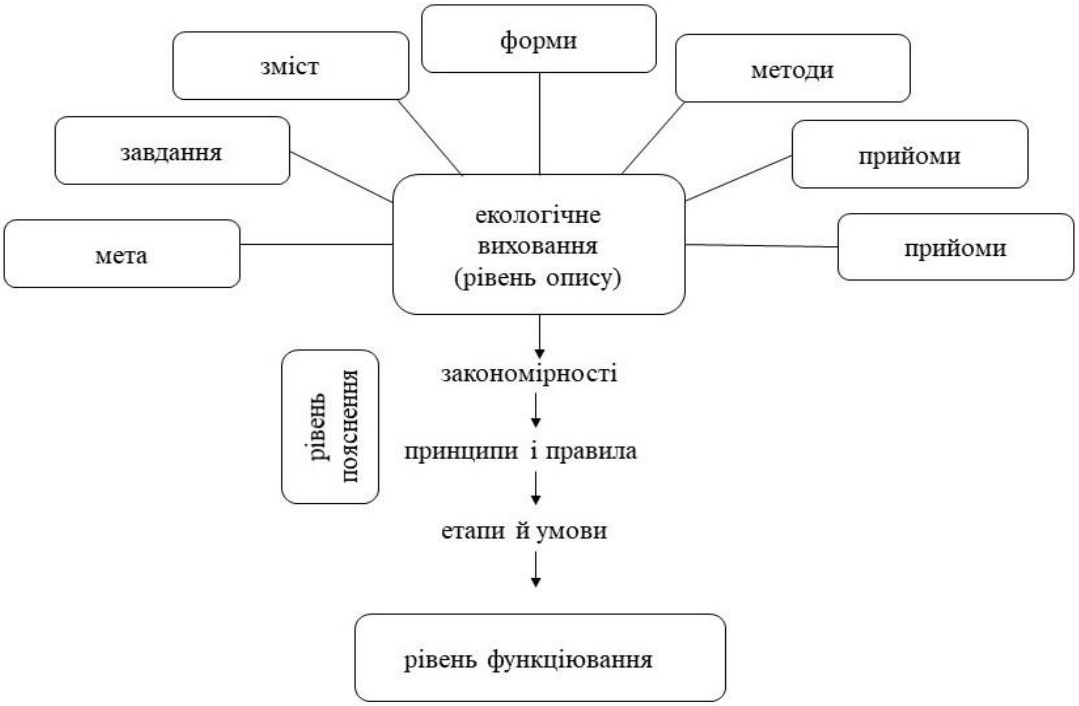

Рис. 1.2.1. Структурно-логічна матриця до розкриття сутності поняття

Усі ці позиції дозволяють обрати належний вектор міркувань і визначити категоріальний статус і сутність досліджуваного нами поняття – екологічно доцільної поведінки дошкільників.

Звернемо увагу й наведемо поширені приклади опрацьованих визначень екологічного виховання як базового (загального) поняття, що подано в держаних документах, довідковій літературі та науковому доробку та які охоплюють різні його аспекти:

– формування системи поглядів, переконань, які базуються на загальнолюдських нормах і законах розвитку природи, сприяння тісному

взаємозв’язку майбутніх громадян із вирішенням конкретних екологічних проблем, цілеспрямоване систематичне засвоєння учнями знань щодо взаємодії людини та природи [302, с. 3];

– формування в людини свідомого сприйняття довкілля, почуття особистої відповідальності за діяльність, що так чи так пов’язана з перетворенням навколишнього природного середовища, упевненості в необхідності дбайливого ставлення до природи, розумного використання її багатств [433, с. 119];

– система впливу на членів суспільства для формування екологічної культури, гуманності, науково обґрунтованого ставлення до природи на основі національних і загальнолюдських цінностей [175, с. 31];

– формування в людей потреби в бережливому ставленні до природи й розумному використанні її багатств у своїх інтересах та інтересах майбутніх поколінь [193, с. 81];

– послідовність етапів навчально-виховної діяльності, спрямованої на формування основоположних якостей екологічно вихованої особистості, досягнення особистістю вищого рівня екологічної вихованості, що передбачає опанування системою наукових знань, умінь, поглядів, переконань та активного дієвого ставлення до навколишнього середовища [443];

– організований та цілеспрямований процес формування системи наукових знань про природу і суспільство, поглядів та переконань, що забезпечують становлення відповідного ставлення молоді до природи, реальним показником якого є практичні дії дітей і молоді відносно природного середовища, які відповідають нормам людської моральності [337];

– систематична педагогічна діяльність, спрямована на розвиток екологічної культури [705, с. 282].

Отже, у наведених визначеннях міститься не лише опис певних елементів, що є необхідними та достатніми для розуміння сутності цього терміна, вони також уособлюють і мету, і проміжні завдання, і навіть результат. Виокремлення тих чи тих структурних елементів, на нашу думку, можна пояснити позиціями вчених, з огляду на які вони тлумачать сутність означеного поняття (філософська, соціальна, культурологічна, педагогічна позиції). Тож, загальне визначення поняття *екологічного виховання* вченими можна представити таким чином*:* це система безперервного, цілеспрямованого та послідовного формування екологічного світогляду, екологічної свідомості, екологічного мислення, екологічної етики, екологічної поведінки й загалом екологічної культури особистості на різних вікових етапах її становлення та життєдіяльності.

Згідно з «Концепцією екологічної освіти в Україні» складовими компонентами екологічної освіти є екологічні знання, екологічне мислення, екологічний світогляд, екологічна етика. А найголовнішим завданням екологічної освіти є формування екологічної культури всіх верств населення. Мета екологічного виховання досягається в єдності з розв'язанням таких завдань: формування системи знань про екологічні проблеми сучасності та шляхи їх вирішення; формування мотивів, потреб і звичок екологічно доцільної поведінки і діяльності, здорового способу життя; розвиток системи інтелектуальних і практичних умінь з вивчення, оцінки стану й покращення навколишнього середовища своєї місцевості; розвиток прагнення до активної діяльності з охорони та відтворення природи [303].

Ці положення конкретизуються у визначенні компонентів (базових понять – мета, завдання, зміст, форми, методи, засоби) екологічного виховання дошкільників з покликанням на вік та соціальну ситуацію розвитку сучасного дошкілля і представлені в низці державних документів, програмно-методичному забезпеченні та сучасному науковому доробку [25; 168; 169; 180; 265; 266; 267; 371; 477; 542; 599; 653; 688; 773].

Як свідчать наукові джерела, поняття екологічної освіти сьогодні розглядається в дуже широкому сенсі, оскільки охоплює всі ланки: і суто предметну сферу, і основні компоненти (напрями) екологічної освіти, і екологічне виховання дітей дошкільного віку зокрема. Сучасні дослідники доводять, що екологічне виховання дошкільників є унікальною, специфічною та пріоритетною ланкою неперервної екологічної освіти. Її специфіка та унікальність визначається фізіологічними, психологічними та соціальними особливостями дошкільного дитинства, що враховується при обґрунтуванні та структуруванні змісту освіти, виборі відповідних технологій екологічного виховання. Пріоритетність обумовлюється сенситивністю та сприятливістю цього вікового етапу в опануванні основами екологічної культури; потенційні можливості цієї початкової ланки не можна упускати. Дошкільне дитинство – це той феномен, який виявляє себе в часі та просторі пізнання цінностей природи та соціуму, опануванні гуманних способів взаємодії людини та природи, у розгортанні власної культуротворчої діяльності (О. Гончарова) [136];

Відповідно подаємо низку визначень, які стосуються *екологічного виховання дошкільників* і наводять різні складники вказаного процесу (додамо, що терміни «екологічна освіта» та «екологічне виховання» почасту використовують як синоніми, хоча, на наш погляд, перше поняття є значно ширшим за обсягом):

– ознайомлення дітей з природою, в основу якого покладено екологічний підхід, за якого педагогічний процес спирається на основні ідеї та поняття екології [456, с. 4]; розвиток основ екологічної культури дітей дошкільного віку як процес становлення свідомих взаємин з природою, до того ж компонентами екологічної культури є: інтелектуальний, емоційний і дієвий компоненти, поєднання яких становить моральну позицію дошкільника, тобто виявляється в різноманітних формах самостійної поведінки дітей (О. Білан, С. Ніколаєва) [51; 459];

– цілеспрямований вплив на духовний розвиток дітей, формування в них ціннісних установок, морально-екологічної позиції особистості, умінь і навичок екологічно обґрунтованої взаємодії з природою і соціумом, основу якої становить трикутник «цінності – ставлення – поведінка» (О. Гончарова) [136];

– безперервний процес навчання, виховання та розвитку дитини, спрямований на формування її екологічної культури, що виявляться в емоційно-позитивному ставленні до природи, довкілля, відповідальному ставленні до свого здоров'я та стану навколишнього середовища, дотриманні певних моральних норм, у системі ціннісних орієнтацій (Н. Рижова, Н. Кот) [313; 590];

– оволодіння науково обґрунтованими основами взаємодії людини (суспільства) із природою, цілеспрямований процес формування відповідального ставлення до неї (Н. Лисенко) [353];

– формування в дитини здатності та бажання діяти відповідно до екологічних знань, набутих у процесі навчання (З. Плохій) [511].

Звернемо увагу ще на той факт, що останнім часом науковцями введено термін «проекологічна освіта дошкільників», проте він чітко не здефініційований і розкривається у світлі викликів часу як процес залучення дитини-дошкільника до участі в охороні природного довкілля шляхом формування основ її екологічного мислення та способів гуманного ставлення до природи, у якому визначальним стає гасло: «Не Я і природа, а Я – це природа» [357, с. 26]. Учені вважають, що відповідальне ставлення до природного довкілля повинно посісти чільне місце в системі індивідуальних цінностей особистості, оскільки першооснови відповідальності за скоєні вчинки, практичні вміння та навички природоохоронної діяльності треба закладати в дошкільному віці. У цьому контексті автори зосередили увагу на освіті, яка формує позитивне ставлення дитини до природи й заохочує її до

проекологічної діяльності в умовах сім'ї, закладу дошкільної освіти тощо [357, с. 18 – 19].

Загалом учені висловлюють думку про те, що екологічне виховання дітей дошкільного віку поєднує три взаємообумовлені процеси. Це навчання, виховання та розвиток, спрямовані на формування екологічної культури особистості, практичного та духовного досвіду взаємодії з природою, її збереження та відтворення. У роз'ясненні сутнісних ознак екологічного виховання науковці акцентують увагу на емоційно-ціннісних, інтелектуальних, активних і практичних компонентах. Якщо не брати до уваги окремі розбіжності, мету екологічного виховання дошкільників визначають у науковому дискурсі як формування початків (основ) екологічної культури, розвиток таких її складників, як екологічна свідомість, екологічне мислення та екологічна діяльність. У конкретизованому вигляді мета розвивальної екологічної освіти дітей дошкільного віку розкривається у відповідних завданнях: розвиток стійких пізнавальних інтересів, мотивів, потреб до вивчення природи; опанування системою екологічних знань, умінь та навичок; формування на цій основі позитивного досвіду емоційно-ціннісного ставлення до природного довкілля та конструктивної взаємодії з ним, спрямованих на виховання основ екологічно доцільної поведінки дитини як особистісного новоутворення.

Зміст сучасної екологічної дошкільної освіти представлено в державних документах, які регламентують та скеровують загалом діяльність українського дошкілля (Закон України «Про дошкільну освіту», (2021), Концепція освіти дітей раннього і дошкільного віку (2020), Базовий компонент дошкільної освіти (державний стандарт дошкільної освіти) (2021).

У наукових джерелах зміст екологічного виховання у структурно-предметному вигляді розкривається через сукупність і взаємозв'язок таких компонентів, як пізнавальний, ціннісний та діяльнісний. Пізнавальний: доступні наукові знання про природу і життя, природні об'єкти, явища,

екосистеми, місце та роль людини в природі, взаємодія природи і соціуму, способи пізнання природи. Ціннісний: екологічно ціннісні орієнтації (гармонія, благодійність, здоровий глузд, моральні цінності, краса, відповідальність тощо). Діяльнісний: орієнтація і психологічна готовність особистості до екологічних практик (трудова діяльність, ігрова діяльність, спостереження, експериментування, природоохоронна діяльність, природодоцільна діяльність). У конструюванні змісту освіти враховуються базові характеристики особистості дитини-дошкільника, що включають екологічний компонент як віддзеркалення очікуваних результатів. Зміст екологічного виховання в сукупності всіх його складників конкретизовано в чинних програмах дошкільної освіти в руслі настанов Базового компонента дошкільної освіти (2021) [25]. Зауважимо, що проблема стереотипів, властивих антропоцентричній парадигмі, у змісті програм розв'язується через перегляд та переосмислення потреб сталого розвитку суспільства й сучасного екологічного поля в бік реалізації ідей екоцентричної парадигми (наприклад, перехід від споживацької ідеології до партнерської взаємодії з довкіллям). Виокремимо положення, що, на думку Н. Рижової та Н. Кот, мають стати принциповим концентром екологічного виховання: людина – частина природи; міра речей – унікальність життя; узгодження потреб людини з екологічними цінностями та вимогами; повага до всіх форм життя, причому весь освітній процес дошкільного закладу, всі види діяльності дитини та дорослого мають бути просякнутими екоморальними цінностями [313; 590].

Незважаючи на різнобічність і поліструктурність у тлумаченні сутності екологічного виховання на рівні його мети, завдань та змісту, на розмаїття позицій та авторських напрямів, усі вони доводять очевидність негативної тенденції, що й дотепер існує в освітньому полі, пов'язаної із протиріччям між декларацією екоцентричних засад і реальним їх утіленням у практиці екологічної освіти дошкільників, між інтелектуально-пізнавальним

насиченням цього процесу та практичним формуванням емоційно-почуттєвої, мотиваційно-моральної та поведінкової сфери дошкільника. Розуміння сутності, механізмів, компонентів (складників) екологічного виховання у їх взаємообумовленому зв'язку дозволяє досягати певних успіхів у психолого-педагогічному супроводі екологічного розвитку особистості, формуванні екологічної свідомості та екологічно доцільної поведінки.

У контексті глобальної економічної кризи та парадигми сталого розвитку суспільства загострюється необхідність нагального розв'язання цих суперечностей, і цілком закономірно в науковому колі та серед освітян досить активно використовуються і досліджуються на рівні теорії і практики поняття «екологічна поведінка», «природодоцільна поведінка», «екологічно мотивована поведінка», «екологічно доцільна поведінка» дошкільників.

Отже, аналіз різних підходів до дослідження сутності екологічної освіти та екологічного виховання доводить, що їхня еволюція відбувається в контексті поглиблення та уточнення уявлень про їх якісні характеристики в контексті сучасних екологічних вимірів, визнання системоутворювальної ролі екологічного виховання в умовах сталого розвитку суспільства шляхом гуманітаризації природознавчого знання та акцентування на поведінково-діяльнісному (вчинковому) складнику екологічно вихованої особистості.

Дошкільний вік є віком інтенсивного розвитку особистісних утворень дитини, формування основ ціннісного ставлення до близького та далекого оточення, природи, суспільства, культури (І. Бех, Л. Божович, Л. Венгер, Л. Виготський, Д. Ельконін, О. Запорожець, О. Кононко, В. Кудрявцев, С. Кулачківська, С. Ладивір, А. Люблінська, Н. Менчинська, В. Мухіна, Н. Непомняща, Т. Піроженко, М. Подд'яков, Д. Фельдштейн, Р. Чумічова та ін.). Доведено, що в дошкільному віці завдяки його відкритій, пластичній, активній, допитливій, життєдайній, емоційно-чутливій природі створюються абсолютно унікальні об'єктивні потенційні можливості для розвитку вчинково-діяльнісної екологічної поведінки дитини як основи майбутнього

способу життя, визначального показника соціально-екологічного розвитку та основ її екологічної культури.

Узагальнено схарактеризуємо ті психологічні особливості та утворення сучасного дошкільного дитинства, що слугують базисним психологічним підґрунтям для визначення категоріальної сутності поняття «екологічно доцільна поведінка дошкільників» та його складників і детермінують загалом особливості її формування в реальному освітньому процесі.

Першим базовим концептом є *пізнавальний*, оскільки дошкільний вік є періодом розквіту пізнавальної активності. З усього розмаїття накопичених наукових психологічних даних відзначимо достатній ступінь розвиненості таких його психологічних характеристик, як інтерес і потреба в пізнанні довкілля, допитливість, здатність осягати закономірні зв'язки між явищами, оволодівати способами розумової та практичної діяльності (Л. Венгер, Д. Ельконін, А. Люблінська, Н. Менчинська, М. Подд'яков).

Відомий психолог Ж. Піаже привернув увагу до такого дитячого феномену, як специфічна форма відображення дитиною світу, що її оточує, і що дорослі повинні обов'язково брати до уваги: дитина знаходиться ближче до безпосереднього сприйняття речей, ніж дорослий, і водночас більше віддалена від реальності, бо ще не може осягнути до кінця різницю між власним сприйняттям та властивостями реального світу. Наслідком цього є такі особливості дитячого мислення, як анімізм (одухотворення всього неживого) та артифікалізм (розгляд природних явищ як результат свідомої діяльності людей). Для маленької дитини, як писав Ж. Піаже, центром усього світу є людина, (точніше, сама дитина), усі речі, як і сама природа, створені руками людини [637]. Проте ці уявлення, як свідчать результати сучасних психологічних досліджень, властиві і дітям XXI століття (Л. Обухова, Н. Шумакова). Основну причину змішування природного та психічного Ж. Піаже вбачав у тому, що дитині складно виокремити себе із довкілля (цю особливість дитячого мислення учений назвав егоцентризмом), і тому вона

приписує всьому, що її оточує, живі ознаки (зазначимо, що саме цей момент значно полегшує освоєння дитиною цінностей життя як такого). Егоцентризм, як указує О. Смирнова, Ж. Піаже розумів як відсутність усвідомлення власної суб'єктивної позиції, а отже, відсутність і об'єктивної міри речей. Тому більш удалим він уважав термін «центрація» і доводив, що розумовий розвиток дитини відбувається в процесі подолання цієї центрованої позиції (тобто в децентрації), або за умови переходу від індивідуальної до соціальної позиції. Водночас Л. Виготський висловлював іншу позицію, оскільки вважав, що з самого початку позиція дитини стосовно світу речей та світу людей формується під впливом дорослого, тобто є вже соціальною. Учений зауважував, що особливості сприйняття та мислення дитини-дошкільника, зокрема феномени Ж. Піаже, можна пояснити не індивідуалізмом дитини, а відсутністю суспільних засобів і способів розв'язання завдання (інтелектуального або перцептивного), отже, безпосередністю сприйняття та судження. Дитина не конструює свого знання про реальність, а засвоює його від тих, хто ним уже володіє [108]. Відповідно, подолання центрації полягає у присвоєнні засобів, еталонів, орієнтованих дій, що дозволяють дитині перейти від безпосередньої (суб'єктивної) позиції до нової, об'єктивної, і, передовсім, за умови взаємодії (стихійної або цілеспрямованої) з дорослим (Д. Ельконін, Л. Обухова).

Важливішими новоутвореннями дошкільного дитинства є виникнення *довільної усвідомленої поведінки*, поява первинних засад особистої самосвідомості (дитина проходить шлях від «Я сама», від відділення себе від дорослого до відкриття свого внутрішнього життя). У дошкільному віці вперше перед дитиною постає питання, як треба себе поводити, тобто виникає первинний образ власної поведінки, що виконує роль регулятора. Дитина вибудовує свою поведінку, порівнюючи її зі зразком. Порівняння з ним і є усвідомленням власної поведінки і ставлення до неї з погляду зразка.

Дошкільне дитинство є періодом розвитку особистісних механізмів поведінки, що пов'язані з оформленням *мотиваційної сфери* дитини (ще один базовий концепт). Із ситуативної поведінки в ранньому віці вона поступово перетворюється на вольову, оскільки визначається власним рішенням та замислом дитини. У дошкільному віці, за результатами психологічних досліджень, уперше виявляє себе супідрядність мотивів (О. Леонтьєв). Певна ієрархія мотивів надає відповідної спрямованості всій поведінці дитини (К. Гуревич, В. Котирло, Я. Неверович). Якщо головними стають суспільні мотиви поведінки, дотримання моральних норм (що є необхідним важелем у формуванні екологічно доцільної поведінки), відтак дитина буде діяти під їх впливом у багатьох випадках. Зокрема, Я. Неверович виявила, що ставлення дітей до будь-якої роботи залежить від співвідношення мотиву та мети діяльності, бо якщо зв'язок між мотивом та результатом діяльності цілком зрозумілий для дитини та спирається на її життєвий досвід, то дитина емоційно та свідомо налаштовується на процес діяльності та майбутній результат. Підкреслимо, що тут варто звертати увагу на емоційне забарвлення діяльності (емоційне передбачення результату дій) за допомогою різноманітних цікавих для дитини засобів, що є важливим для осягнення нею смислу, значення отриманого результату й загалом для регулювання поведінки (О. Запорожець, Н. Непомняща). Ієрархія мотивів є тією психологічною основою, на підставі якої формуються воля та довільні дії дитини [495; 561]. .

Поняття волі та довільності в сучасній психології охоплює широке коло різних питань: дії за інструкцією, наполегливість та самостійність у досягненні мети, супідрядність мотивів, дотримання правил, цілепокладання, вольові зусилля, моральний вибір, опосередкованість пізнавальних процесів тощо. Як зазначає О. Смирнова, загалом мають значення два якісних процеси: оволодіння поведінкою та формування мотиваційної сфери дитини. Характеристика цих двох понять (волі та довільності) розглядається в

психології з двох боків. По-перше, у контексті проблеми свідомості: провідна характеристика довільної поведінки – її усвідомленість (Л. Виготський). По-друге, у контексті розвитку мотиваційно-потребнісної сфери особистості (Л. Божович, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн). У зв'язку з цим доцільно розрізняти зміст двох уживаних у психології термінів – воля і довільність. Волю можна уявити як наявність стійких і усвідомлених бажань або мотивів поведінки, які підпорядковують собі інші. Розвиток волі, виходячи з цього, буде полягати в становленні власних бажань дитини, їх визначеності і стійкості. Довільність, як указував Л. Виготський, потрібно розуміти як здатність володіти собою, своєю зовнішньою і внутрішньою діяльністю. Розвиток довільності полягає в оволодінні засобами, що дозволяють усвідомити свою поведінку й керувати нею. За таке розуміння воля і довільність у певному сенсі є протилежними: якщо вольова дія спрямована назовні, на предмет зовнішнього світу (на його досягнення або перетворення), то довільна дія спрямована на себе, на засоби оволодіння своєю поведінкою [637; 638].

До того ж процес становлення вольової й довільної поведінки має єдину спрямованість, що полягає в подоланні спонукальної сили ситуативних впливів і стереотипних реакцій, у становленні здатності самостійно визначати свої дії й керувати ними. Формування вольової, довільної дії йде шляхом подолання імпульсивних реакцій і становлення власної вільної, усвідомленої поведінки. Як доведено психологічними дослідженнями, кожний культурно заданий засіб, який використовується для того, щоб підняти поведінку дитини на новий рівень довільності, має бути осмисленим дитиною й мотивувати її дії. Власне, довільність не можна розглядати тільки як механічне виконання вимог дорослого або як пристосування до соціального середовища. Про справжню, особистісну довільність можна говорити тільки в тому випадку, якщо ці вимоги стали власними потребами і мотивами дитини, якщо їх виконання відбувається за її власною свідомою

волею. Варто обговорити, як входить в життя і свідомість дитини той соціокультурний зміст, який не тільки відбивається нею, але й набуває мотиваційного значення й безпосередню спонукальну силу, чи є можливим перетворення культурно заданих засобів і зразків на мотиви власних дій дитини. Психологи дають відповідь, покликаючись на відоме твердження Л. Виготського про те, що «за свідомістю лежить життя». Різні форми культурно-історичного досвіду не можуть бути передані дитині безпосередньо. Для їх засвоєння вона повинна бути залучена в спеціально спрямовану практичну діяльність (у нашому випадку – в екологічну). У цій діяльності народжуються і сенс, і способи, і зразки діяльності. У дошкільному віці таке залучення відбувається в спільній життєдіяльності дитини з дорослим. Дорослий є для дитини не тільки носієм засобів, зразків і способів дії, але й живим уособленням тих мотиваційних (смислових) рівнів, якими дитина поки не володіє. На ці рівні вона може піднятися тільки разом з дорослим – через спілкування, спільну діяльність і загальні переживання. Мотивація, як і будь-яка інша вища психічна функція, виявляє себе двічі: спочатку як форма взаємодії і співпраці між людьми (категорія інтерпсихічна), потім як внутрішня, власне ставлення суб'єкта (категорія інтрапсихічна). Проте, наполягають учені, спосіб передачі смислових рівнів принципово інший, ніж при засвоєнні засобів і зразків діяльності. Тут необхідна емоційна залученість дорослого в спільну з дитиною діяльність, завдяки якій може відбутися передача сенсу і мотиву. Дорослий залучає дитину до нового предмета її діяльності та свідомості, причому в процесі такого залучення він передає дитині не тільки засоби оволодіння своєю поведінкою, а й мотивує нову діяльність, робить її афективно значущою (яскраво висловлює свою зацікавленість і емоційне ставлення). Дитина починає бачити новий предмет і новий спосіб дії. Емоційна привабливість предмета (явища тощо), мотивуючи спрямовану на нього активність, його образ і спосіб дії з ним відкриваються перед дитиною в нерозривній єдності.

Дитина відкриває в предметі власний спосіб дії (наприклад, розуміє, що вона може виконувати роль іншого, і знає, як саме це потрібно робити). Дорослий при цьому нібито уходить у тінь, поступаючись місцем у свідомості дитини новою для неї реальністю. Але спочатку цей «відкритий» предмет може спонукати активність дитини тільки в присутності дорослого. Для того, щоб виникла власна діяльність дитини, необхідний етап підтримки, коли дорослий своєю присутністю, оцінками, зразками і підтримує, і стимулює її активність. І лише тоді, коли цей предмет стає мотивом власних дій дитини, незалежно від присутності дорослого, можна говорити про сформованість нової діяльності і про нову форму вольової та довільної поведінки. Підкреслимо, що найбільш інтенсивно довільність розвивається саме в дошкільному віці, коли поведінка дитини починає опосередковуватися не зовнішніми засобами (предметом або словом дорослого), а внутрішніми – образом дорослого та уявленнями дитини про його поведінку, і цей період дорослому аж ніяк не можна упустити [637; 638].

В. Мухіна наполягає на тому, що треба робити все можливе, щоб перебудувати орієнтацію дитини на оцінки дорослого щодо вчинку, бо саме в моральному вчинку дитина має черпати задоволення [434, с. 225]. Не можна забувати, зауважує науковиця, що сфера вольових дій та їх місце в поведінці дитини в дошкільному віці залишаються обмеженими, тож варто зосередити увагу на формуванні доцільних дій, установленні взаємозалежності між метою дії та мотивом (особливо, коли він має суспільно значущий характер), на використанні регулювальної ролі мовлення у виконанні дій, і відповідно, коли це стосується організації екологічної діяльності дитини [434].

У дошкільному дитинстві закладаються первинні *моральні уявлення та почуття*, або етичні інстанції за Л. Виготським (третій базовий концепт), які багато в чому визначають особистісні особливості людини та її ставлення до довкілля, соціального та природного (І. Бех, Л. Божович, Д. Ельконін, О. Кононко, Т. Пірожeнко) [107]. Становлення внутрішніх етичних інстанцій

відбувається за кількома лініями. По-перше, це розвиток моральної свідомості; по-друге, становлення моральної саморегуляції поведінки; по-третє, розвиток соціальних, моральних почуттів. «... Одним з найбільш ефективних методів формування моральної поведінки є розвиток уявлень дитини про власну відповідність позитивним моральним еталонам і здатності до моральної оцінки своїх вчинків» [776]. Емоційне та розумне ставлення дитини до моральних норм та їх виконання розвивається в дитини у спілкуванні з дорослим. Якщо дорослий своїм ставленням до вчинку дитини санкціонує певний тип поведінки, то він тим самим допомагає їй осмислити раціональність та необхідність певного морального вчинку [434, с. 229].

Отже, психологічні розвідки доводять, що дошкільний вік – час сплеску пізнавальної активності та розвитку всіх психічних процесів, формування особистісних механізмів поведінки, закладання первинних основ супідрядності мотивів, перетворення поведінки дитини з ситуативної (імпульсивної) у вольову, засвоєння морально-етичних еталонів.

Воля і довільність є найважливішими особистісними новоутвореннями дошкільного віку. Розвиток волі пов’язаний зі становленням та оформленням мотиваційної сфери дитини; розвиток довільності визначається формуванням усвідомленості та опосередкованості своєї поведінки, які єдині у своїй генезі. Перетворення культурних зразків дії у власні засоби дитини відбувається в процесі залучення та взаємодії, у яких дорослий передає сенс (мотив) і спосіб нової діяльності в їх єдності. Окремо підкреслимо, що для виховання екологічно доцільної поведінки дитини має вирішальне значення саме розвиток емоційно-вольових якостей, бо воля для дитини – це здатність цілком свідомо керувати своєю поведінкою, зовнішніми та внутрішніми діями. У дошкільному віці виникають первинні етичні інстанції: формуються моральна свідомість і моральні оцінки, закладається моральна регуляція поведінки, інтенсивно розвиваються соціальні та моральні почуття, що

набувають певної специфіки та слугують духовно-гуманними вимірами в процесі організації екологічної діяльності дитини.

На підставі зазначеного вище (базові характеристики), беручи до уваги екологічний контекст і завдання виховання екологічно доцільної поведінки, виокремимо такі психологічні характеристики дошкільників як суб'єктів екологічної освіти: потреба в пізнанні довкілля (соціального та природного), допитливість, емоційна чуйність, наявність емпатійних почуттів, здатність до співпереживання, засвоєння моральних норм і правил екологічно доцільної поведінки, до рефлексії та оцінки власних дій (вчинків) та дій (вчинків) інших. Вітчизняними психологами встановлено, що діти-дошкільники в процесі сприйняття природного середовища можуть опановувати уявленнями про різні форми життя, простими узагальненнями, елементарними причинами та генетичними зв'язками, засвоювати та переносити вивчені зв'язки на інші пізнавальні об'єкти. Повідомлення дітям певних екологічних знань має поєднуватися з емоційним впливом об'єктів природи, з практичною діяльністю, стимуляцією екологічної активності. Можна стверджувати, що дошкільне дитинство – час та простір пізнання цінностей природи, опанування гуманними способами збереження системи «природа – людина», розгортання культуротворчої діяльності (О. Гончарова, В. Кудрявцев, І. Фельдштейн, Р. Чумічова).

Отже, загальна стратегія розвитку особистості дитини полягає в тому, що дитина з істоти, яка підвладна зовнішнім впливам, перетворюється на суб'єкта, який здатний діяти самостійно на основі усвідомленої мети та намірів. Дитина як суб'єкт діяльності, екологічно грамотний та вихований, стає здатною на підставі проведеного аналізу ситуації, що виникла, самостійно ставити цілі діяльності (поведінки), значущі для природи та людини, визначати способи їх досягнення, вносити корективу в процес та результат діяльності (поведінки).

Початок теоретичного пошуку в галузі екологічної проблематики дошкілля належить до 70 – 80-х років XX століття (Н. Кондратьєва, Л. Міщик, С. Ніколаєва, З. Плохій, П. Саморукова, О. Терентьєва), який доводить можливості засвоєння дітьми-дошкільниками закономірностей розвитку природи, що висвітлюють взаємозв'язки організмів і середовища та спрямовують пошуки науковців і практиків до вивчення феномену екологічної діяльності (поведінки) дитини та можливостей його формування в умовах цілеспрямованого освітнього процесу в дошкільному закладі. Аналіз подальших наукових досліджень, близьких за проблематикою (Г. Бєлєнька [47], О. Білан [51], Н. Горопаха [140], В. Димова [167], О. Зикова [228], Н. Лисенко [354-357], Т. Маркова [394], В. Маршицька [399], С. Ніколаєва [459], З. Плохій [508; 512], А. Прокопова [545], Н. Рижова [590], І. Трубник [683], Т. Федорова [696]), свідчить про те, що в логіці розгортання наукового пошуку екологічно доцільна поведінка дітей дошкільного віку розглядається з огляду на гуманістичну та екоцентричну парадигми та тлумачиться почасту як один із складників безпосередніх, опосередкованих або паралельних аспектів (елементів, компонентів) певної екологічної проблеми в просторі сформульованих завдань дослідження і значно рідше як самостійний феномен, наприклад, вивчалась та вивчається в контексті теоретико-методологічного обґрунтування методичних засад ознайомлення дітей з природою (Н. Виноградова, О. Золотова, П. Саморукова, Г. Тарасенко); ціннісного, дбайливого ставлення до природи (В. Грецова, І. Комарова, В. Маршицька, Г. Марочко, З. Плохій, М. Роганова, П. Саморукова), сутності екологічної освіти та виховання (О. Білан, В. Димова, В. Зебзєєва, Н. Лисенко, С. Ніколаєва, Н. Пермякова, Н. Рижова, Н. Яришева); виховання екологічної культури (Н. Горопаха, О. Зикова, З. Плохій, Н. Скресанова); екологічної вихованості та готовності дошкільників до морально зорієнтованої діяльності в природному середовищі, культури взаємодії з природою (Т. Маркова, А. Прокопова,

Т. Федорова), процесу засвоєння вмінь та навичок екологічно грамотної та доцільної поведінки в природному середовищі (І. Комарова, С. Ніколаєва, Н. Рижова, Л. Симанова). Як самодостатній указаний феномен ґрунтовно досліджується О. Крюковою, С. Машковою, О. Колишкіною, де безпосередньо вивчається проблема науково-методичних засад виховання екологічно доцільної поведінки дітей наступного близького віку – молодшого шкільного.

З'ясуємо, як у цільовому та змістовому забезпеченні екологічної освіти та виховання дошкільників представлено психолого-педагогічний аспект досліджуваної категорії.

Звернемося спочатку до основоположних у галузі екологічної освіти та екологічного виховання досліджень, дотримуючись хронологічного принципу, щоб простежити тенденцію збагачення, уточнення, поглиблення та трансформації наукових даних.

На перших етапах наукового студіювання цей феномен було висвітлено в контексті природоохоронної діяльності дитини, більше уваги науковці приділяли пізнавальному та ціннісно-емоційному компонентам, поведінковий аспект в означеній редакції майже не розглядався як самодостатня та поліструктурна наукова категорія [51; 356].

У науковому дослідженні Н. Рижової, що майже вперше було присвячено розробці цілісної наукової концепції екологічної освіти дітей дошкільного віку на підставі екоцентричної парадигми, термін «екологічно доцільна поведінка» також не використовується як самостійна категорія, проте наголошено, що основу екологічної культури дитини становить система ціннісних орієнтацій, емоційно-позитивне відповідальне ставлення дитини до природи, дотримання певних моральних норм [591].

У цільовому блоці Н. Рижова конкретизує низку завдань, більша частина яких має безпосереднє відношення до досліджуваної категорії і розкриває її зміст, зокрема: формування початкових умінь та навичок

екологічно грамотної та безпечної для природи та самої дитини поведінки; виховання гуманного, емоційно-позитивного, турботливого ставлення до світу природи та довкілля загалом; розвиток почуття емпатії до об'єктів природи; формування вмінь на навичок спостереження за природними об'єктами та явищами; освоєння елементарних норм поведінки щодо природи, формування навичок раціонального природокористування в близькому оточенні; формування елементарних умінь передбачати наслідки певних своїх дій у природному довкіллі [591]. Усі ці поведінкові компоненти так чи так у подальшому ставали предметом спеціального поглибленого дослідження в науковому дискурсі останнього часу й поступово набували узагальненого змістового наповнення в межах нової дефініції «екологічно доцільна поведінка дошкільника».

Як невід'ємний складник екологічної культури екологічна поведінка розглядається й у науковій праці Н. Горопахи і стосується відповідального ставлення дитини до природних об'єктів, дотримання моральних настанов у взаємодії з природою, умінь щодо попередження шкідливих дій [140].

Погоджуємося з думкою В. Димової, яка стверджує, що екологічне виховання має надати людині знання та навички розумного спілкування з природою, у процесі якого люди будуть застосовувати та розвивати способи конструктивної взаємодії з природою. Оскільки дошкільний вік є першою ланкою в системі неперервної екологічної освіти, мету екологічної освіти вона розглядає як формування основ екологічної культури, що виявляють себе в поведінці та діяльності дітей. За думкою В. Димової, оптимізація дошкільної екологічної освіти спрямована на досягнення цілком очевидних проявів екологічної культури в поведінці та діяльності дитини. Дослідницею виявлено також показники ставлення та діяльності дітей у природі, що становлять інтерес з боку презентації в їхній структурі елементів екологічної поведінки. Серед них: співвіднесення рівня екологічних знань та характеру поведінки в природі; інтерес до природних об'єктів і явищ; висвітлення

естетичних переживань у продуктивній діяльності; розуміння стану живої істоти; оцінка своїх та чужих вчинків, практична діяльність у природі; участь у природоохоронній діяльності. Відповідно, вищий рівень сформованості екологічної культури демонструють діти, які використовують екологічні знання в практичній діяльності, дотримуються правил безпечної поведінки в природі, за власною ініціативою створюють сприятливі умови для мешканців екологічної зони, оцінюють їх благополуччя чи неблагополуччя, оцінюють і власні екологічні вчинки, і чужі [167]. Отже, у цьому дослідженні зроблено акцент на таких важливих характеристиках і формах екологічної поведінки, як прояв окремих вчинків і систематичної поведінки, трудова діяльність в екологічній зоні, природоохоронна діяльність, уміння оцінювати стан природних об'єктів і вчинки дітей та дорослих.

З. Плохій довела, що екологічні уявлення дітей про взаємозв'язки в природі є змістовою основою усвідомленої екологічно доцільної поведінки в природному середовищі [514].

Проблема виховання емоційно-ціннісного ставлення до природи в дітей старшого дошкільного віку стала предметом дослідження В. Маршицької. Емоційно-ціннісне ставлення дитини до природи науковиця розглядає як складник екологічної культури та зауважує, що посилення уваги до емоційно-ціннісної сфери дошкільників є логічно й психологічно виправданим та потребує відповідального ставлення до значення цього складника та процесу його формування в просторі екологічної життєдіяльності дитини. До якісно змістової характеристики досліджуваного поняття було віднесено поруч з іншими характер мотивів ставлення до природи та її охорони, характер оцінки власного ставлення й ставлення інших до природних об'єктів, що, на нашу думку, є принципово необхідним і важливим у розгляданні сутності та складників екологічно доцільної поведінки. Один з етапів експериментального дослідження було спрямовано на формування особистого досвіду емоційно-ставлення до природи (що є

близьким за значенням до обговорюваного поняття). Цінним щодо предмета нашого дослідження в цьому сенсі є те, що початковим етапом зміни мотивів взаємодії з природними об'єктами В. Маршицька вважає розуміння, усвідомлення та переживання дитиною наслідків дотримання екологічно доцільної поведінки та діяльності, формування сталих тенденцій у поведінці [399].

Досліджуючи сутність поняття «соціально-екологічний розвиток особистості дошкільника», О. Гончарова характеризує його як процес взаємопов'язаних кількісних та якісних змін особистості, який відбувається у свідомості дитини з віком за умови впливу соціоприродного середовища та полягає в узгодженості між екологічними уявленнями, гуманно-ціннісним ставленням до природи, соціокультурною поведінкою в природному середовищі, що дозволяє дитині гармонійно взаємодіяти в системі «людина – природа» та розгортати доступні їй природоохоронні види діяльності [136]. Відповідно, основними показниками соціально-екологічного розвитку дитини-дошкільника є в тлумаченні О. Гончарової, окрім когнітивно-пізнавального (екологічні уявлення), мотиваційного (потреби), емоційно-вольового (самооцінка, самоконтроль власних дій, ставлення), екзистенціального (ціннісні орієнтації, смисли життєдіяльності), і предметно-практичний показник, тобто поведінка в соціокультурному та природному середовищі. Останній вінчає весь процес екологічної освіти дошкільника, надає йому ефективності, предметності та результативності. Причому, як доводить учена, становлення соціокультурного практичного досвіду дітей у взаємодії з дорослими в процесі природоохоронної діяльності має відбуватися в ситуації еколого-культурного співбуття в дитячо-дорослому просторі. Отже, підкреслено факт значущості культурологічного, середовищного та супроводжувального підходу у формуванні екологічно доцільної поведінки дошкільника [136].

О. Гончарова акцентує увагу на тому, що зміст екологічної освіти дошкільників має полягати в інтеграції екологічних знань, цінностей і способів пізнання природи та доцільних способів її збереження, а це, зазначимо, відпрацьовується саме в досвіді організації екологічної поведінки дитини, і чим багатшим він є, тим ефективніше досягаються освітні результати у вихованні екологічної особистості дитини [136].

Теоретико-методичному обґрунтуванню системи екологічного виховання дітей дошкільного віку в умовах дошкільного закладу присвячено дослідження С. Ніколаєвої, де в просторі екологічного поля обговорюється і питання екологічної вихованості дошкільників, яке включає екологічні уявлення про об'єкти природи, що входять до простору життєдіяльності дитини, усвідомлене ставлення до них – емоційне сприйняття стану рослин і тварин, практичну готовність та вміння підтримувати середовище їхнього життя [459]. Тож, у визначенні показників екологічної вихованості є покликання на обов'язковий поведінковий компонент.

Систему екологічного виховання вчена репрезентувала як багаторівневу функційно-структурну модель, другу підсистему якої становить дидактично адаптований комплекс екологічних знань для дітей (програма), що включає феномени різноманіття, пристосованості та розвитку в живій та неживій природі найближчого для дитини оточення, які спираються на провідні ідеї екології, адаптовані до психолого-педагогічної специфіки дошкільного дитинства й висвітлюють багатофункційну пристосованість організму до середовища, конвергентну схожість неспоріднених видів, зростання та розвиток живих істот (причому їх адаптація ґрунтується на репрезентативності значущих об'єктів природи з дитячого оточення). У цей зміст закладено знання та уявлення, що спрямовують та мотивують діяльність дитини в природі, а отже, і поведінку, на підставі гуманного ставлення та збереження природного довкілля. Доведено, що первинні екологічні уявлення, сформовані в дітей, є

регулятором їхньої поведінки в природному довкіллі. Наявність таких уявлень допомагає їм передбачити наслідки своїх дій [458].

Поширюючи дослідницький простір, науковці зосереджують увагу на певних актуальних проблемних питаннях, які стосувалися теорії та методики розв'язання конкретних завдань екологічної освіти дітей дошкільного віку, відповідали на виклики часу, потреби освітньої практики й водночас містили певну кількість наукової інформації з обґрунтування сутності та змісту досліджуваного нами феномену (О. Зикова, Т. Маркова, Т. Науменко, Н. Пермякова, А. Прокопова, Н. Скресанова, Т. Федорова).

У контексті проблеми формування екологічно доцільної поведінки дитини-дошкільника певний інтерес становить дисертація Т. Федорової, де розглянуто педагогічну феноменологію поняття «культура взаємодії з природою» (уточнимо, що поняття взаємодії з природою має значно ширший обсяг і може включати і діяльнісний, і поведінковий контексти в процесі налагодження взаємин з природним довкіллям). Дослідниця тлумачить його як єдність екологічно розвиненого мислення, емоційно-почуттєвого та дбайливо-економного ставлення особистості до предметно-природного середовища, наразі показниками його виявлення в дітей дошкільного віку є екологічні уявлення, уміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки в природі; інтерес до об'єктів природно-предметного світу, емоційне ставлення до «непорядків» у їх використанні, оцінні судження про явища оточення; намагання дотримання норм та правил у власній поведінці, діях та поведінці, що спрямована на збереження цінностей природного світу. Отже, увиразнюється спроба визначення статусу екологічного поведінкового компонента у певному конкретизованому вигляді [696].

Т. Маркова ставить споріднене до обговорюваного нами феномену питання про екологічну вихованість дитини як результату взаємопов'язаного засвоєння нею на доступному рівні основних компонентів екологічної культури. Екологічна вихованість, що віддзеркалює накопичений дитиною

морально-ціннісний досвід взаємодії з природою, є важливим складником базису особистісної культури сучасного дошкільника. Вона виявляє себе в гуманно-ціннісному ставленні дитини до природи як якісному перетворенні опанованих нею екологічних уявлень та вмінь здійснення екологічної діяльності в природі, власного ставлення до останньої [394].

Схожою є наукова позиція дослідниці Т. Науменко. У контексті обґрунтування теоретико-методичних засад екологічного виховання дітей старшого дошкільного віку засобами авторської казки вона, наслідуючи погляди З. Плохій та В. Маршицької, також уводить та уточнює поняття екологічної вихованості дитини як інтегральної характеристики особистості, компонентами якої є екологічні уявлення, емоційно-ціннісне ставлення до природи, поведінка та діяльність у природі [444].

Феноменологію готовності дитини до морально зорієнтованої діяльності в природі, що базується на загальнолюдських моральних цінностях, досліджувала А. Прокопова. Позитивна взаємодія дитини з природою прямо залежить від наявності в неї готовності виявляти турботу про об'єкти живої природи. Доведено, що підвищення інтересу до світу природи, поява соціальних мотивів, оволодіння практичними вміннями та навичками догляду за рослинами та тваринами створюють необхідні передумови для формування готовності до морально зорієнтованої діяльності в природі. А. Прокопова тлумачить готовність до відповідної діяльності через базову її ознаку – турботливе ставлення до природного довкілля, і розглядає її як функційний стан особистості, який складається з низки компонентів: емпатія, пізнавальний інтерес, реально діючі моральні мотиви та установки на турботливе ставлення до тих, хто цього потребує, здатність до рефлексії та оцінних суджень. Показниками готовності є усвідомлення дітьми необхідності проявляти турботу про живі організми, наявність інтересу та мотиву, оволодіння діями з об'єктами природи, розуміння наслідків своїх дій (рефлексія). Значущою характеристикою поглядів

дослідниці вважаємо акцентування уваги на моральну орієнтацію екологічно доцільної діяльності (екологічно доцільної поведінки) дитини [545].

Схожим за тональністю, задумом та логікою є наукове дослідження О. Зикової, у якому наголошено, що в дошкільному віці розвиваються саме «початки екологічної культури», що включають елементарні екологічні уявлення про природу найближчого оточення, уміння практичної діяльності та поведінки в природі, а також емоційно-почуттєве, усвідомлено-правильне ставлення до всього живого. О. Зикова довела, що на фоні недостатньо розвиненої екологічної культури дітей найменш розвиненим виявився її діяльнісний складник, що свідчить про нестачу безпосереднього досвіду спілкування дітей з природою, практичної взаємодії з нею [228].

Безпосереднє відношення до завдань цього етапу нашого дослідження (оскільки дошкільний вік межує з молодшим шкільним віком) мають результати наукових праць О. Крюкової, С. Машкової та О. Колишкіної, оскільки предметом вивчення тут стали технологія формування екологічно доцільної поведінки молодших школярів у першому випадку, у другому – процес формування досвіду екологічно доцільної поведінки молодших школярів, у третьому – виховання екологічно доцільної поведінки молодших школярів у процесі взаємодії сім'ї та школи [295; 330; 407].

Як відзначено в першому підрозділі, О. Крюкова вперше здефініціювала поняття «екологічно доцільна поведінка молодших школярів». Наразі зосередимо увагу на його структурних компонентах: знання та уявлення про норми і правила поведінки в навколишньому середовищі, людину як частку природи, причинно-наслідкові зв'язки у природі, необхідність збереження природи; емоційно-ціннісне ставлення до природи, що виявляється у творчих, пізнавальних, естетичних потребах взаємодії з природою як рівнозначною цінністю, гуманістичних мотивах і цілях екологічної діяльності, сформованості внутрішніх регуляторів екологічно доцільної поведінки, здатності до суб'єктифікації природних

об’єктів та їх суб’єктного сприйняття; дії та вчинки щодо збереження природи, навичок і звичок практичної природоохоронної діяльності [330, с. 7-8].

Досвіду реалізації екологічних знань та мотивів у формі реальної поведінки молодших школярів як засобу забезпечення цілісності екологічної освіти присвячено дослідження С. Машкової. На нашу думку, введення такого поняття, як «досвід екологічно доцільної поведінки», є цілком актуальним, доречним і важливим особливо в контексті ідей сталого розвитку суспільства, оскільки націлює увагу педагогів на ключовий напрям освітньої діяльності і на етапі соціалізації дитини-дошкільника, є показником ефективного розвитку екологічної особистості й подоланням дистанції між наявністю знань та свідомою рефлексивною екологічною поведінкою, у контексті висування на пріоритетне місце в ієрархії життєвих значущих компетенцій у сучасному світі саме досвіду екологічно доцільної поведінки. Ставлення до природи та вміння гармонійно жити в її просторі завжди є моральним феноменом.

Досвід екологічно доцільної поведінки молодшого школяра авторка розглядає як сукупність особистісних якостей, потреб, установок, звичок, що обумовлюють спосіб та стиль повсякденного спілкування дитини з природою, який забезпечує доцільність її вчинків з огляду на норми екологічної етики, екологічного права, законів розвитку природних об’єктів та екосистем. Такий вид досвіду виявляється в колективних та індивідуальних вчинках дітей, коли з різним ступенем усвідомленості (залежно від рівня розвитку цієї якості) діти намагаються зробити посильний внесок у збереження, захист та розвиток природних об’єктів, гармонію стосунків людини та природи.

С. Машкова стверджує, що досвід екологічно доцільної поведінки є специфічним елементом системи ціннісних орієнтацій особистості молодшого школяра, який забезпечує вибір нею морально виправданої та

екологічно доцільної лінії поведінки в ситуаціях колізії у взаєминах людини з природним довкіллям. У структурі цього досвіду дослідниця виокремлює такі необхідні компоненти: самостійно отримані дитиною висновки про самоцінність світу природи, про роль та місце людини в природі; знання основних культурно-моральних норм відносин людини з природою; наявність образу поведінки людини у спілкуванні з живою та неживою природою, адекватного екологічним законам; досвід морального вибору та оцінки своїх і чужих учинків у природному середовищі; здатність виявляти вольове зусилля для одержання екологічно цінного результату [407].

Теоретичні позиції О. Крюкової щодо обґрунтування цього поняття, його структури поділяє у своєму дослідженні і О. Колишкіна, спираючись на нього при розробці експериментальної методики. Вона акцентує увагу на свідомому характері дій та вчинків молодшого школяра, що підпорядковані певній меті і висвітлюють моральні переконання; термінологічно уточнює виокремлені компоненти: інформаційний, емоційно-ціннісний та поведінковий, доповнюючи їх зміст критеріями та показниками, що стосуються спільної діяльності дітей і батьків [295].

У процесі наукових розвідок виявлено, що єдиної чітко визначеної дефініції, яка б включала всі складники цього явища дотично сучасного дошкілля, немає. Його категоріальний статус визначається за допомогою аналізованих вище суміжних та сполучених понять за умови описової або пояснювальної процедури, беручи до уваги такі дефініції, як екологічна діяльність дошкільників у природі, у спілкуванні з природою, природоохоронна або природодоцільна діяльність, ціннісне (турботливе, дбайливе, свідоме) ставлення до природи, взаємодія з природним середовищем, морально зорієнтована діяльність у природі, досвід екологічно доцільної поведінки, практичний досвід дитини зі збереження та охорони природи.

Теоретико-гносеологічний аналіз і синтез наукових позицій щодо категоріального обґрунтування екологічно доцільної поведінки дитини-дошкільника, репрезентованих у науковій літературі, було здійснено за умови застосування певних методологічних підходів. По-перше, це системний підхід, який дозволяє розглядати екологічно доцільну поведінку дошкільників як цілісний самостійний феномен у складі взаємопов'язаних утворювальних складників і характеристик; по-друге, культурологічний підхід, коли дитина розглядається як носій основ загальної та екологічної культури, через неї вона входить і діє як суб'єкт у просторі біо- та соціосфери, опановує досвідом емоційно-ціннісного ставлення до природного довкілля та екологічно доцільних учинків; аксіологічний підхід, що передбачає визнання природи рівнозначною цінністю й обумовлює побудову екологічно доцільної діяльності дитини на ціннісній основі; компетентнісний підхід, за умови якого екологічно доцільна поведінка дитини розглядається як цінність, а результатом виховання екологічно доцільної поведінки мають стати екологічна вихованість, готовність до екологічно доцільної діяльності або загалом певний рівень екологічної компетентності; особистісно зорієнтований підхід, основу якого становить суб'єкт-суб'єктна взаємодія дитини (зокрема й разом із дорослим) та природного оточення, гармонізація і врівноваження потреб особистості та вимог збереження і відтворення екосфери, у контексті яких відбувається виховання екологічно доцільної поведінки; діяльнісний підхід, оскільки реально сформований пізнавальний, емоційний та мотиваційний екологічний ресурс має відбитися та синтезуватися, набути форми свідомих екологічних практик саме в життєдіяльності дитини в природі; синергетичний підхід, який полягає у визнанні екологічно доцільної поведінки як самоорганізованої та гнучкої системи дій (вчинків), що еволюціонує під впливом внутрішніх та зовнішніх чинників. Екологічно доцільна поведінка є не лише сумованою сукупністю складних структурно-якісних зв'язків усіх її елементів. У межах

її функціювання спостерігається ефект синергії, коли сумарні дії розвинених зв'язків між елементами перевищують ефект впливу або стимуляції кожного з елементів окремо. Наголосимо на тому, що в сучасних умовах стратегія і тактика сталого розвитку суспільства є тим системоутворювальним методологічним інструментом, що поєднує вказані підходи та проходить крізь них як платформа спрямовування, організації та здійснення освітнього процесу.

Спираючись на результати наукових розвідок, уважаємо, що *екологічно доцільна поведінка дитини-дошкільника – це свідома активність особистості у сфері гуманної взаємодії з природою, спрямована на практичну реалізацію у діях і вчинках життєвих потреб, обумовлених моральними нормами та цінностями, особистісно значущими для дитини, які відповідають принципам життєдіяльності в умовах сталого розвитку і здійснюються в інтересах природного довкілля.* Уточнимо, що екологічна *доцільність* поведінки є функційною характеристикою, що пов'язує мету та очікуваний екологічно цінний результат для біо-, соціосфери, визначає їх кореляційний зв'язок.

У змісті екологічної освіти дошкільників, що представлений у науково-методичній літературі та програмно-методичному забезпеченні, сьогодні традиційно виокремлюються чотири компоненти – пізнавальний, ціннісний, нормативний, діяльнісний та змістові лінії: розмаїття природного довкілля, циклічність явищ та їхній взаємозв'язок у природі, адаптовані до дошкільного віку, причому останні два з першого концентру мають безпосереднє значення для обґрунтування та наповнення ціннісними смислами екологічно доцільної поведінки. Очікуваними результатами, відповідно, є система елементарних екологічних знань (уявлень), розвиток у дитини почуття емпатії до об'єктів природи, низка сформованих ціннісних орієнтацій, уміння та навички екологічно грамотної поведінки в природних, побутових умовах, уміння допомогти природним об'єктам у разі

необхідності, оцінити власні та чужі екологічні вчинки (Г. Бєлєнька, В. Димова, Н. Лисенко, С. Ніколаєва, З. Плохій, Н. Рижова, Т. Федорова). Указані результати репрезентовані в змісті таких споріднених понять, як «готовність до морально орієнтованої діяльності у природі», «екологічна вихованість дитини», «культура взаємодії з природою», «досвід екологічно доцільної поведінки», які розглянуто вище.

Досліджуючи сутність екологічно доцільної поведінки дошкільників та її структуру, учені обговорюють усі її умовно визначені складники в логічному порядку, підкреслюючи місце, унікальну роль, специфічне значення та зміст кожного – «мета – мотив (потреба) – ставлення – поведінка – результат» і водночас розглядаючи цей ланцюжок у сукупності як самодостатнє інтегроване утворення, де кожний елемент функціює у зв'язку з іншим та обумовлює його.

О. Бутенко зазначає, що мета як усвідомлений, запланований результат діяльності, суб'єктивний образ, модель майбутнього продукту діяльності є мотиваційним чинником потужної спонукальної дії. При цьому, чим конкретнішими є цілі, тим більшим є їхній спонукальний вплив. Мотивацію до діяльності посилює досягнення проміжних цілей, створюючи на кожному з етапів ситуацію успіху, що супроводжується позитивними емоціями, які, своєю чергою, спонукають до наступної етапної і, зрештою, до кінцевої мети [82]. Як підкреслює, наприклад, Н. Горопаха, такий прояв екологічно доцільної поведінки, як ощадливе використання води, можуть спонукати мотиви: а) збереження запасів прісної води як середовища існування водних організмів; б) економія коштів на оплату водопостачання; в) наслідування способу життя громадян зарубіжних країн; г) виконання вимог батьків тощо [140]. Н. Миськова зауважує, що при формуванні екологічно доцільної поведінки необхідним є мотив, пов'язаний із обґрунтуванням рішення задовольнити або не задовольнити означену потребу в певному об'єктивному й суб'єктивному середовищі [417].

Психологічним обґрунтуванням у цьому контексті є встановлена залежність: чим більше мотивів обумовлюють мету, тим більшою є її спонукальна сила [140]. У процесі формування екологічно доцільної поведінки ця залежність трансформується у вимогу урізноманітнення й розширення спектра мотивів, що спонукатимуть до здійснення відповідних вчинків.

І. Бех наполягає, що своєю чергою мотиваційний процес тісно пов'язаний з емоційним, а емоції, своєю чергою, – з потребами, що знаходить своє висвітлення в тому, що емоція передусім своєрідно супроводжує ту чи ту потребу, спонукаючи до дій, необхідних для її задоволення (додамо, що це є принципово важливим для дошкільного дитинства, бо відповідає його насиченій емоційній природі, образному сприйняттю природи). Маємо пам'ятати, що, визначаючи головну лінію поведінки, емоції виконують подвійну роль: спонукають дитину до дії, постаючи як оцінка певних явищ; стають мотивами її активності, виступаючи в якості самостійних цінностей [40].

Мотиваційною основою є особливості ставлення дитини до природи, тобто ставлення виявляється в поведінці через певну мотивацію. До діяльності, що зовнішньо виглядає як екологічна чи природоохоронна, можуть спонукати різні мотиви: прагнення до збереження природи і покращення стану навколишнього середовища; інтерес до змісту та процесу діяльності; самореалізація; кон'юнктурні чи економічні інтереси; спілкування тощо. Проте екологічно доцільною може вважатись лише така поведінка, що викликана альтруїстичним бажанням збереження довкілля [446].

У мотивації вчені виокремлюють процесуальний і результативний компоненти. У формуванні екологічно доцільної поведінки дітей дошкільного віку основна увага має бути звернена на результативний компонент, оскільки процесуальний компонент в екологічній діяльності не

завжди є привабливим (наприклад, сортування сміття) (Н. Миськова). Він, з одного боку, пов’язаний з окресленням далеких перспективних цілей (збереження природних ресурсів, покращення довкілля), а з іншого – з прийняттям суб’єктом проміжних цілей і завдань у ході самої діяльності, що, своєю чергою, актуалізують усвідомленість діяльності та мобілізують внутрішню енергію особистості [40].

У наукових дослідженнях підкреслено, що будь-яке позитивне ставлення базується на знаннях, які дозволяють дітям усвідомити явища природи, події, що в них відбуваються, елементарні зв’язки та піднятися до рівня розуміння самоцінності всього живого, щоб відбити набутий досвід у своїй поведінці (В. Маршицька, І. Комарова, Н. Кондратьєва, З. Плохій). В. Маршицька також підкреслює, що особистісне ставлення дитини до природи є рушійною силою її діяльності, виявляється в поведінці, діях, переживаннях [399].

Водночас Г. Бєлєнька наголошує, що безпосередньо екологічно доцільної поведінки стосуються такі характеристики ставлення дитини до природного довкілля, що полягають у постановці завдань, які розв’язує дитина, у вибірковості до пропонованих їй завдань, у різній мірі активності, наполегливості й послідовності, які вона виявляє у їх вирішенні. Дитина не лише доводить до кінця вирішення цих завдань за всіх можливих труднощів, вона відстоює право на своє рішення, домагається його втілення в життя [47]. Тобто в цій інтерпретації важливим є момент акцентування на цілеспрямованих вольових діях дитини в опануванні відповідним екологічним досвідом.

Отже, аналіз психолого-педагогічних поглядів на механізм та основні характеристики ставлення дитини до природного світу свідчить про те, що в ньому в тісній єдності представлено когнітивний, емоційний та поведінковий компоненти.

У «Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні», яким послуговуються практики, подано досить розгалужене визначення змістово-функційних характеристик екологічно доцільної поведінки: уміння захоплюватися красою краєвидів у різні пори року, передавати її в образотворчій діяльності; уміння помічати забрудненість природного довкілля та володіння доступними навичками сприяння його чистоті; уміння економного використання води, електроенергії в побуті; сприяння покращенню якості повітря, ґрунту, води; виконання правил природокористування; уміння вирощувати рослини, доглядати за ними; брати посильну участь у збереженні рослин своєї місцевості; уміння доглядати за тваринами, що живуть у помешканні людей, допомагати диким тваринам; володіння навичками безпечної поведінки в природному довкіллі; усвідомлення необхідності збереження природи; засудження негативних вчинків інших людей, дітей, які шкодять довкіллю; захоплення загадковістю й таємничістю природи Космосу, прагнення до посильної участі в пізнанні компонентів природи Космосу, ознайомлення з доступними досягненнями людей у вивченні, дослідженні Космосу (учені, космонавти, супутники, космічні кораблі, станції, місяцехід) [25]. Усі ці компоненти мають перш за все практично-діяльнісну спрямованість.

Якщо традиційним загальновизнаним підходом до визначення екологічної поведінки дошкільників є виокремлення вмінь та навичок екологічної діяльності в природі, то в дискурсі вказаних вище наукових досліджень структурний склад екологічно доцільної поведінки дошкільників визначається на підставі характерних рис гуманістичної взаємодії з природою і становить когерентність і конгруентність її основних компонентів: когнітивного (пізнавального), емоційно-ціннісного (може включати і мотивацію) та поведінкового (діяльнісно-вчинкового) компонентів, кожний з яких наповнюється відповідним змістом (у вигляді пов’язаних структурних елементів). Якщо застосувати суто схематичну

модель, то це може виглядати як тріада «знати – відчувати – вміти та вчиняти», тобто екологічні уявлення дітей слугують основою мотивації, вона емоційно підсилюється і віддзеркалюється в певних діях та вчинках.

Аналіз та узагальнення результатів наукових досліджень з означеної проблеми дозволили представити структуру компонентів екологічно доцільної поведінки дошкільника з урахуванням вікових особливостей як інтегровану сукупність якісно-змістових необхідних та достатніх характеристик:

– пізнавальний компонент: знання та уявлення про норми та правила екологічної поведінки в навколишньому середовищі, необхідність збереження та відтворення природного світу, причинно-наслідкові зв'язки в екосистемі, яка для дитини дошкільного віку є найближчою на доступному їй рівні;

– емоційно-ціннісний компонент: пізнавальні, естетичні, етичні, творчі потреби оптимальної взаємодії з природою як рівнозначною цінністю, здатність до емоційного суб'єктного сприйняття природного світу; гуманістичні цілі та мотиви екологічної діяльності, почуття відповідальності за стан природного довкілля та дбайливе ставлення до нього; потреба дотримання екологічних приписів у самостійній діяльності в природі; елементи екологічної рефлексії (оцінка та самооцінка екологічно доцільної поведінки дітей та дорослих);

– діяльнісно-вчинковий: свідомі дії та вчинки, уміння та навички активної самостійної або разом з однолітками (дорослими) природоохоронної та природовідтворювальної діяльності в природному довкіллі (економне та раціональне використання відновлюваних та невідновлюваних ресурсів без нанесення шкоди рослинам і тваринам).

За сферами вияву екологічно доцільну поведінку тлумачимо як інтегральну єдність трьох концептів: внутрішнього (потреби, мотиви, емоції, почуття, бажання, саморегуляція, самооцінка), які детермінують змістово-

смислове наповнення двох наступних концептів; зовнішнього (екологічні знання та уявлення про природу, норми та правила поведінки в найближчому природному середовищі, бачення екологічних проблем та способів їх розв'язання); діяльнісного (споглядання, спостереження, контактування, спілкування з природними об'єктами, дослідницька діяльність, конкретні дії та вчинки природодоцільного характеру тощо).

Резюмуючи, відзначимо, що теорія екологічної освіти та виховання дітей дошкільного віку в наш час є первинним визначальним складником неперервної екологічної освіти людини, яка дуже стрімко розвивається, має складну структуру та характеризується наявністю багатьох внутрішніх та зовнішніх зв'язків, еволюціонує в бік екоцентричної парадигми та парадигми сталого розвитку суспільства. У множинному екологічному семантичному полі поступово та логічно кристалізувалося поняття «екологічно доцільна поведінка дошкільника», структурно-функційна модель якого була побудована на підставі інтеграції системного, культурологічного, компетентнісного, особистісно зорієнтованого, аксіологічного, діяльнісного, синергетичного підходів. У виявленні сутності та структурних компонентів екологічно доцільної поведінки на підставі порівняльного аналізу було враховано сутність споріднених базових понять, таких, як екологічна освіта, екологічне виховання, екологічна культура, екологічно доцільна поведінка і відповідно означених понять з посиланням на дошкільний вік; розуміння специфіки дошкільного ступеня як первинної значущої ланки й унікального сенситивного етапу у формуванні дитячої особистості, психологічних особливостей та можливостей дошкільників.

Екологічно доцільну поведінку дитини-дошкільника як наукову категорію ми розглядаємо як свідому активність особистості у сфері гуманної взаємодії з природою, спрямовану на практичну реалізацію в діях і вчинках життєвих потреб, обумовлених моральними нормами та цінностями, особистісно значущими для дитини, які відповідають принципам

життєдіяльності в умовах сталого розвитку і здійснюються в інтересах природного довкілля. У її структурі виокремлено три компоненти (пізнавальний, емоційно-ціннісний та діяльнісно-вчинковий) і низку відповідних системоутворювальних елементів.

Подальший напрям дослідження спрямовано на вивчення досвіду формування екологічно доцільної поведінки дітей дошкільного віку в умовах дошкільного закладу.

1.3. Формування екологічно доцільної поведінки дітей дошкільного віку як актуальний напрям дошкільної освіти

Наступний етап дослідження присвячено аналізу досвіду формування екологічно доцільної поведінки дошкільників, характеристиці сутнісних ознак, закономірностей, етапів, умов, відповідних технологій.

У вітчизняній та зарубіжній педагогічній науці й освітній практиці накопичено певний досвід формування екологічно доцільної поведінки дітей дошкільного віку, що наразі потребує осмислення з огляду і на реформаційні процеси, які відбуваються в дошкільній освіті, і на концептуальні ідеї та вимоги сталого розвитку суспільства.

Незважаючи на певні розбіжності, в останні десятиріччя вчені дотримуються розуміння екологічної освіти дітей дошкільного віку як цілеспрямованого педагогічного процесу включення дитини в природовідповідну діяльність шляхом створення таких умов, у яких вона має почувати себе суб’єктом стійких пізнавальних інтересів, мотивів, потреб до вивчення природних об’єктів та явищ, оволодіння системою доступних наукових екологічних знань, умінь та навичок і формування на цій основі позитивного емоційно-ціннісного досвіду ставлення до природного довкілля та екологічно доцільних учинків, що забезпечують становлення екологічної

особистості. Тобто стратегія і тактика екологічної освіти, як свідчать результати наукових досліджень та аналіз освітньої практики, впевнено реалізують екоцентричну спрямованість мети, завдань, змісту та технології формування екологічної поведінки дитини, вимоги життя в суспільстві сталого розвитку. Процес формування екологічно доцільної поведінки постає водночас як невід'ємний складник екологічної освіти дошкільників, як складник вирішення споріднених дотичних завдань (оптимізація дошкільної екологічної освіти, виховання екологічної свідомості, формування екологічних уявлень та знань, відповідного ставлення до природного довкілля, елементарних основ екологічної культури, екологічної вихованості, компетентності, готовності до морально зорієнтованої діяльності в природі тощо) і як самодостатнє завдання в цілісному соціально-екологічному та моральному розвитку особистості дитини-дошкільника.

Науковці та практики відзначають, що формування екологічно доцільної поведінки дошкільників гальмується певними об'єктивними та суб'єктивними чинниками, що мають місце в сучасному соціально-культурному просторі (Н. Гавриш, О. Гончарова, В. Зебзєєва, Н. Лисенко, З. Плохій, О. Пометун, Г. Тарасенко, Н. Яришева та ін.):

- сучасне дитинство як процес самодостатнього розвитку дитини в просторі та часі почасту замінюється вихованням у певних заданих стандартом умовах;
- обмежується соціальний та особистісний досвід спілкування дитини з природою, зокрема й під впливом процесів урбанізації, які дедалі все більше зростають і стають некерованими (так званий процес екологічної депривації);
- спосіб безпосереднього спілкування зі світом (природою) набуває тривожного характеру, оскільки в епоху масової цифровізації замінюється електронними засобами або іншими штучними маркерами;

- темпи життя, вплив цифрової культури, економічна зайнятість батьків негативно впливають на час та якість спілкування з дітьми;

- соціально-економічна інфраструктура (процеси, чинники, умови, стосунки) еволюціонує швидше, ніж освітня система, якій досі бракує гнучкості, динамічності й компетентності;

- недостатній рівень професійної підготовки фахівців дошкільної освіти в напрямі екологізації життєдіяльності дошкільників і забезпечення для цього належних умов.

Отже, педагогічна теорія і практика спільними зусиллями в галузі дошкільної освіти шукають ефективні шляхи подолання цих негативних тенденцій і мають певні позитивні та надійні результати. Вони, своєю чергою, стосуються можливостей застосування інноваційних технологій виховання у структурі особистісних надбань екологічно доцільної поведінки дитини. Наголосимо, що в ракурсі нашого дослідження подолання цих кризових явищ пов'язано також, як підкреслюють учені, із кардинальними змінами у професійній підготовці фахівців дошкільної освіти, що актуалізує розробку такої її системи, що буде побудована з урахуванням тенденцій і закономірностей сталого розвитку біо- та соціосфери і спрямована на збереження та відтворення екологічного простору життя дітей та дорослих, виховання екологічно доцільної поведінки як способу їхньої життєдіяльності.

Цілеспрямоване дискурсивне осмислення дозволило вичленити, проаналізувати та узагальнити особливості формування екологічно доцільної поведінки дитини-дошкільника, що представлені в цьому проблемному полі на рівні зарубіжних та вітчизняних наукових досліджень і накопиченого практичного досвіду.

Щодо зарубіжного досвіду, відзначимо, що більш докладно вивчено загальнотеоретичні та методичні аспекти цієї проблеми на шкільному віковому етапі в певних країнах світу, які мають серйозну державну підтримку (Німеччина, Велика Британія, Чехія, Словакія, Японія, Китай,

США – В. Борейко, Н. Величко, С. Гуран, Л. Лук'янова, В. Ломакович, Г. Марченко, Г. Пустовіт, І. Рудковська, О. Свистак-Яроцька, О. Сорочинська, В. Червонецький, М. Швед, Н. Шкарбан та ін.), проте досвід дошкільних закладів і сьогодні є недостатньо проаналізованим та узагальненим, хоча спостерігаємо певні позитивні та конструктивні напрацювання, що заслуговують на увагу.

Зарубіжні науковці та практики займають чітку й обґрунтовану позицію щодо розуміння значущості та першочерговості розв'язання завдань виховання екологічної особистості, починаючи з ранніх етапів життя дитини, у напрямі практичного пошуку ефективних його технологій.

Вчені (Bronfenbrenner U., Cornell J., Howson J., Jancen F., Mares Ch., Singer K., Tobin J., Wilson R., Коркоран П., Сіверз Е.) та дослідники зарубіжного досвіду дошкільної освіти (М. Воробель, С. Глазачев, І. Дичківська, В. Зебзєєва, О. Іонова, Н. Лисенко, О. Лисенко, Л. Мацук, С. Ніколаєва, Л. Парамонова, О. Половіна, К. Протасова, Г. Селевко, М. Сорокова, Г. Чайковська, О. Шульженко та ін.) розглядають формування екологічної культури особистості як необхідну умову виходу з глобальної екологічної кризи, підкреслюють унікальність та сенситивність дошкільного дитинства як основоположної ланки неперервної екологічної освіти, зокрема дотично формування першооснов екологічного мислення, екологічної свідомості та екологічної культури дитини; обґрунтовуючи концептуальне бачення екологічної освіти, приділяють певну увагу і конкретному накопиченому практичному досвіду щодо формування екологічно доцільної поведінки дошкільників. Загалом проблема екологічної освіти та виховання є однією з актуальних та обговорюваних у зарубіжній педагогіці в контексті екоцентричної парадигми життєдіяльності людства та ідеології сталого розвитку суспільства.

За індексом екологічної ефективності (2018), розробленим американськими вченими, який забезпечує кількісну основу для порівняння,

аналізу та розуміння екологічних показників для країн світу, першу двадцятку посіли країни Європи, далі країни Азії та США, особливо на етапі початкової освіти, до якої почасту приєднується і старший дошкільний вік.

Відтак, актуалізуємо найбільш ефективний зарубіжний доробок, що має стати цікавим і затребуваним у контексті означеної проблеми, і зауважимо, що досвід формування екологічно доцільної поведінки дошкільників як такий ще недостатньо опрацьований вітчизняними науковцями і розглядається як невід'ємний складник загального екологічного дискурсу.

Зважаючи на цей етап нашого дослідження та його змістове наповнення, у полі уваги перебувають і найбільш поширені у світі педагогічні системи суспільного дошкільного виховання (Монтессорі-педагогіка, вальдорфська педагогіка, педагогіка Реджіо Емілія, наразі деякі ефективно працюють і в нашій країні як альтернативна практика), і досвід роботи дошкільних закладів розвинених країн світу (США, Великобританія, Франція, Німеччина, Норвегія, Фінляндія, Японія, Китай).

У методологічному плані конструктивний і рівноправний науковий діалог між ученими та практиками різних країн світу, проникнення в кращі традиції та новації зарубіжного та вітчизняного досвіду значно поширює межі та горизонти еколого-педагогічного мислення, дозволяє критично ставитися до реальної картини накопиченого досвіду, інтегруватися до світового освітнього простору з метою обопільного вирішення гострих проблем виживання людства у складних сьогоденних умовах, бачити перспективи подальшого розвитку, мати свободу для педагогічної творчості та маневру.

Обговорюючи авторський зарубіжний досвід, послуговуємось такими методологічними орієнтирами: місце проблеми формування екологічно доцільної поведінки дитини, її інтегрованість у цілісну освітню концепцію (систему, екологічний досвід), обумовленість світоглядними позиціями

автора, філософськими та психолого-педагогічними базовими ідеями, соціокультурними та національними традиціями певної країни; теоретико-практичні можливості та умови збагачення вітчизняного досвіду ефективними ідеями, інноваціями, підходами, принципами, формами організації життя дітей тощо; відповідність накопиченого досвіду парадигмі сталого розвитку суспільства та його екоцентрична спрямованість (збереження життя природи та людини як рівнозначних цінностей).

Зарубіжна екологічна педагогіка дошкілля має перевірене часом і практикою належне підґрунтя в образі кращих ідей класичної спадщини, яку уособлено Я. Коменським, Д. Локком, Ж.-Ж. Руссо, Й. Песталоцці, Ф. Фребелем, М. Монтессорі, С. Френе, О. Декролі, П. Кергомар, Р. Штайнером. Їхню науково-педагогічну творчість пронизує ідея самоцінності природи в людському житті й цінності природи як педагогічного виміру в особистісному розвитку маленької дитини, визнання унікального потенціалу природи як джерела розумових, моральних, духовних, естетичних цінностей, які осягаються дитиною в процесі спілкування з багатющим природним світом і допомагають зростати її людському призначенню.

Останнє твердження яскраво ілюструють філософські позиції М. Монтессорі, яка ввела в науковий обіг поняття «Космічний план» розвитку Всесвіту й у контексті якого сформулювала «космічне завдання» всіх живих істот як збереження гармонії в природі. Нове виховання вона розглядала як шлях розбудови «вселюдської свідомості» та створення гармонійного суспільства. Хоча термін «екологічна поведінка дитини» не застосований у її системі, проте невід'ємним складником Монтессорі-школи є спеціальний розділ «Космічне виховання», у межах якого і відбувався процес супроводження природознавчої освіти дітей, а його завдання розглядалося як безперервна цілеспрямована робота зі створення та підтримки довкілля, сприятливого для всіх живих істот та їх майбутніх

поколінь. Для цього було створено відповідні оптимальні умови: опертя на сенситивність дошкільного віку в пізнанні природи, необхідність створення розвивального середовища та надання дитині свободи в життєдіяльності та спостерігання за дитиною без зайвого втручання. Одне з гасел її педагогіки – «приводити в гармонію еволюцію окремої особистості з еволюцією всього людства» – має пряме відношення до екологічного виховання. «Космічне виховання» розглядається у двох аспектах: природа та людина у світі природи; планета Земля, космічні тіла, і його статус навіть позначається як метапредмет (М. Чепель, Н. Дуднік). У спеціально створеному середовищі діти вчаться розуміти закони природи, причинно-наслідкові зв'язки, берегти природу та сприймати як духовну цінність, вправлятися у певних екологічних вчинках та діях [171; 648; 733].

Перспективні традиції екологічного виховання було закладено в досвіді дошкільних закладів, що працювали за ідеями вальдорфської педагогіки [144; 153; 172; 199; 257; 491, 601, 758]. Її філософсько-педагогічні позиції приваблюють тим, що вони виявилися актуальними в обґрунтуванні сучасними вченими ролі та сутності соціального, практичного та емоційного інтелекту в житті людини, які є епіцентром вальдорфської освітньої практики, починаючи з дошкільного віку. Заперечуючи раннє та прискорене навчання маленьких дітей, цей педагогічний напрям сповідує дві важливі думки: маленька дитина вчиться всім своїм життям; процеси суто життя та процеси навчання для дитини є тісно злитими між собою. Жити для дитини означає не накопичувати знання, а розвивати свої здібності.

Серед багатьох принципових засад дитячого садка виокремимо такі. По-перше, весь процес виховання дитини є природовідповідним, бо освітня робота підпорядкована психофізіологічним та біологічним ритмам живої душі – ритм дихання, сну, денної діяльності, прийому їжі, ритм дня, тижня, пори року. По-друге, як зазначає Е. Грюнеліус: «Усе, чого ми бажаємо досягнути у вихованні маленької дитини, ми повинні постійно переводити зі

сфери думок та ідей у сферу вчинків та дій» [153]. Цими ідеями просякнута вся робота вальдорфського дошкільного закладу за всіма її напрямами, зокрема її невід'ємний складник – екологічний. Через наслідування та приклад діти оволодівають природно та невимушено вміннями та навичками роботи в саду та на ділянці, у своїй щоденній праці відповідно до своїх інтересів, можливостей та особливостей, працюють з природними матеріалами в різних видах продуктивної діяльності, перебувають у дійсно екологічному середовищі, бо всі атрибути, приміщення, іграшки, обладнання та матеріали виконані з природних натуральних матеріалів. Циклічна праця в природі та дії з природними матеріалами цілком підпорядковані наскрізній меті: сприяти гармонійній відповідальній поведінці в природному середовищі [153, 199]. Отже, вальдорфська педагогіка, яка з самого початку враховувала культурно-природну цілісність буття людини, виявилась затребуваною наприкінці XX століття і по наш час.

Маловідомою в нас є педагогіка Реджіо Емілія, що виникла в середині XX століття (засновник італійський педагог Л. Малагуцці), проте її досвід заслуговує на увагу з погляду особливої філософії дитинства, гуманізації освітнього процесу та реалізації діяльнісного підходу у вихованні. Сам по собі цей досвід можна кваліфікувати як досить оригінальний національний проєкт організації дитячого життя в умовах дошкільного закладу, побудований з урахуванням не лише психолого-педагогічних вимог, а й вимог природного довкілля, соціуму, родини, громадського та культурного життя цієї провінції, який функціює як єдиний живий природний та соціокультурний організм у всій розмаїтості його зв'язків і стосунків (діти, батьки, вихователі, громада). Дослідники цього досвіду наголошують на таких його ключових ідеях: дитина самовиражається багатьма способами, вона вчиться в самої себе, в інших дітей та дорослих, включаючи свої враження в контекст діяльності та переробляючи їх; те, чим діти опановують, випливає головним чином з їхньої власної діяльності як наслідок їхньої

активності та ресурсів дорослих; креативність дитини розвивається за допомогою постійної підтримки когнітивних, афективних, вольових процесів та міжособистісної комунікації. Реалізація цих ідей створювала найсприятливіші умови для виховання екологічної поведінки дитини, хоча цей термін тоді ще не використовувався, але технологія її виховання є сьогодні самою затребуваною, ефективною й поширеною – це так звана проєктна технологія. Звісно, вона стосувалася різних сфер життя дошкільника, але чільне місце в ній посідали саме екологічні проєкти, зазвичай довгострокові, але гнучкі, групові та колективні («Птахи», «Сніг», «Вода», «Квіти» тощо), які апелювали до конкретних дій дитини та стимулювали їх учинковий характер, тобто відповідальний, усвідомлений, морально-етичний. Оскільки всі види, форми, прояви дитячої діяльності фіксувалися та документувалися також різними засобами, можна було відстежити логіку дитячих екологічних вчинків, їхні мотиви, трансформацію, наслідки, удосконалення тощо, що дійсно заслуговує на увагу учених і практиків [491, с. 58-78].

Отже, ці авторські системи, незважаючи на своєрідність кожної, пропонують та реалізують у власний спосіб формування екологічної поведінки дитини, відповідальної за довірений їй світ природи, вчать жити та діяти в ньому розумно, оптимально, не порушуючи його унікальність та цілісність.

На початку XXI століття, як зауважувала Н. Рижова, зарубіжні технології були ще недостатньо представлені в масовій практиці екологічної освіти дошкільників. Тоді найбільш відомими були розробки спеціалістів США (проєкт «Відчуття чуда»), Швеції (лісова школа Мулле, засновником якої є Г. Фром), Німеччини. У більшості випадків у літературних джерелах це був опис конкретних технологій (ігор, проєктів, дослідів тощо) для дітей старшого дошкільного віку без належного теоретичного обґрунтування [591].

У наступне двадцятиліття, як свідчать результати вивчення наукових джерел і практичних матеріалів, досвід екологічної освіти та виховання дошкільників за кордоном стає значно ширшим, різноманітним, відкритим, багатогранним і слугує предметом спеціально спрямованих наукових досліджень зарубіжних і вітчизняних учених (М. Воробель, Л. Загородня, Л. Зайцева, В. Зебзєєва, Н. Лисенко, Л. Мацук, О. Лисенко, Л. Парамонова, К Протасова, Свистак-Яроцька, М. Сорокова, Г. Чайковська та ін.).

Аналіз науково-практичного доробку засвідчив, що вивчення зарубіжної екологічної педагогіки дошкілля концентрується і навколо напрямів і тенденцій розвитку екологічної освіти загалом, і певного досвіду певної країни, а проблема формування екологічно доцільної поведінки дитини розглядається як інтегрована в загальний контекст і є експліцитним складником дослідження. Усі науковці відзначають такі засадничі ідеї екологічної освіти, як її особистісно зорієнтоване та фасилітаційне спрямування.

Визначенням основних напрямів та пріоритетних тенденцій екологічного виховання дітей дошкільного віку в зарубіжних країнах, які є теоретичним підґрунтям і позначаються на якості формування екологічно доцільної поведінки дошкільників, займалася Г. Чайковська. За результатами її дослідження сучасними напрямами є такі: виховання почуття любові до природи через безпосереднє спілкування з нею (еколого-естетичне виховання); формування навичок здорового способу життя як компонента екологічної культури (еколого-валеологічне виховання); виховання бережливого ставлення до природи шляхом формування вмінь економії природних ресурсів (еколого-економічне виховання); єдність сім'ї й закладу дошкільної освіти в екологічному вихованні дошкільників (еколого-соціальне виховання). У якості ключових тенденцій нею виявлено такі: посилення емоційно-чуттєвого компонента, зростання значення духовної, естетичної цінності природи; збереження і зміцнення здоров'я дитини в

гармонії з довкіллям; виховання екологічно свідомої особистості шляхом формування культури раціонального споживання природних ресурсів; зростання ролі сім'ї як партнера з правом ініціативи, активної дії та контролю [732].

За результатами вивчення наукових джерел, на нашу думку, можна виокремити ще такі тенденції: єдність інваріантних та варіативних компонентів моделей екологічного виховання дітей, що пов'язано із впливом глобалізаційних, інтеграційних процесів, ідей сталого розвитку, а також обумовлено регіонально-національними історичними, соціокультурними та природними особливостями; тенденція створення еколого-освітнього середовища, закладеного в природному та соціальному оточенні, як комплексу умов, впливів та можливостей формування в дитини екологічно прийнятного стилю поведінки; тенденція змістового перенесення акцентів в освітній роботі з класичної екології в бік соціальної екології, середовищної екології (енвайроменталістики), екологічної етики та економіки; тенденція формування нового типу екологічної свідомості у зв'язку з реалізацією завдань сталого розвитку суспільства (Н. Лисенко, О. Лисенко, Л. Мацук; О. Пометун, О. Рипачова, Г. Рябкова). Це той базовий освітній простір, у межах якого цілком природно, логічно та гармонійно розгортається процес формування екологічно доцільної поведінки дитини.

Як відзначають дослідники, в умовах сучасних цивілізаційних викликів дошкільні заклади за кордоном працюють за виразним гаслом німецьких педагогів, яке підхопили спочатку практики Європи, а потім і світу: «Мислити глобально – діяти локально». Стратегічною метою є виховання екологічно свідомої особистості (поняття з'явилося в Німеччині в 90-х роках XX століття і було пов'язано з гармонізацією потреб та їх екологічною орієнтацією), тож реалізація гасла передбачає виховання гармонійних та оптимальних відносин у системі «людина – суспільство – природа – економіка», починаючи з дошкільного віку.

Оскільки у світовій педагогіці предметом особливої уваги є безпосереднє спілкування дітей з природою, уміння та навички життєдіяльності в її просторі, то провідними завданнями екологічного виховання є створення сприятливих умов для цього, а відтак пошук і запровадження сучасних ефективних форм, засобів, прийомів або певних технологій. Тобто акцентується підсилення саме практичного (діяльнісного, поведінкового) компонента в опануванні основами екологічної культури. Зусилля освітянського загалу спрямовані на формування первинних умінь та навичок, системи дій та вчинків екологічно свідомої, економної та безпечної для природи і для самої дитини поведінки [105; 202; 220; 491; 593; 649].

На відміну від західного типу, заслуговує на увагу екологічна освіта Японії, яка демонструє «східний» тип екологічної свідомості. З раннього віку дітей вчать того, що досягнення гармонії з природою є можливим завдяки відмови від абсолютизації власного «я» та підвищення значущості інших живих істот, тобто наявним є альтруїстичний контекст взаємодії з природним світом. Тут дитина вчиться у природи, піднімається до її вершин, опановує природу як найвищу духовну цінність [598].

У деяких країнах Євроспільноти та Америці існують спеціальні програми, за якими реалізовуються завдання формування екологічно доцільної поведінки і які визначають стратегію й тактику освітнього процесу (уточнимо, що деякі з них стосуються початкової школи, але розраховані і на дітей 5 – 6 років): програма Д. Фридман «Джелі Джем – друг людей і природи», М. О'Коннор «Світ життя», «Юний рейнджер», «Дітям про природу» Дж. Корнелла, «Приклад доброї практики» Л. Кац та ін.; створено Міжнародну мережу прихильників природи – Children and Nature Network з метою навчання та виховання дітей на лоні природи через активні форми [354; 459; 760]. Багато екологічних програм для дошкільних закладів орієнтовано на виховання культури споживання та обов'язково включають розділи, що стосуються технологій збору та переробки сміття. Зокрема, це

причини виникнення сміття, можливості та технології його сортування, засоби зменшення сміття в побуті, виготовлення інших товарів з відповідного сміття, економія в домашньому господарстві, правила поведінки з небезпечними для здоров'я та оточення речовинами, речами та продуктами тощо [491, с. 141-154].

Узагальнюючи результати досліджень колег-науковців, наводимо відповідні дані щодо організаційно-методичних засад екологічного виховання і в його контексті слугують необхідним підґрунтям для формування екологічно доцільної поведінки дітей дошкільного віку. По-перше, виокремимо ті доробки, які репрезентують зарубіжний досвід з боку його своєрідності з огляду на екологічну проблематику і становлять *організаційний базис*:

екологічні дитячі садки, більшість яких створено в країнах Центральної Європи, Японії, де майже вся їх діяльність підпорядкована екологічним критеріям; освітня робота спрямована на виховання культури споживання, раціональних та економних умінь та навичок життя, екологічно доцільної поведінки в найближчому природному довкіллі (город, квітник, сад, живий куточок, паркова мінізона тощо);

розміщення закладів дошкільної освіти в лісовій зоні – *лісовий дитячий садок*, що вперше було започатковано в Данії (Німеччина, Швеція, Норвегія, Японія, країни Прибалтики), коли дитина має змогу постійно і безпосередньо бачити, спостерігати, сприймати неповторну та унікальну природу, жити в її лоні, вчитися поводження з рослинним і тваринним світом, експериментувати, приймати самостійні рішення в екстремальній ситуації; *лісова школа Мулле* – діти перебувають на свіжому повітрі та вчаться жити у злагоді з природою, досліджують її об'єкти, пізнають їх властивості;

створення *«вуличних садів»* як альтернативних установ (Швеція), де дитина займається садово-польовими роботами, споглядає природні явища в теплі пори року, звикає до здорового способу життя;

використання екологічних стежок, екологічних веж у лісах (Фінляндія), антропогенних ландшафтів і ділянок незайманої природи з метою порівняння природного та рукотворного довкілля і прогнозування можливих наслідків людського втручання;

регулярне відвідування національних парків та виконання еколого-практичних завдань (програма «Юний рейнджер» США, Японія, Китай); тривале перебування дітей серед природи (освіта на «свіжому повітрі») порівняно із загальним часом знаходження дітей у приміщенні, яке насичене різноманітними видами рухової, оздоровчої, ігрової, природоохоронної, вільної діяльності (Фінляндія, Норвегія, Франція, Швеція, Канада, Нідерланди, Данія);

відвідування центрів рециклінгу (утилізації сміття та промислових відходів, оскільки в розвинених країнах створено відповідну промисловість) і проведення занять, спрямованих на виховання екологічно доцільних пріоритетів побуту та життя, безпосередня участь дітей у систематичних акціях, пов’язаних із збором, сортуванням та утилізацією сміття та відходів; створення та використання екологічних інтернет-сайтів для дітей та спеціальних телепередач-подорожей, які демонструють весь шлях створення матеріальних продуктів від виробництва до переробки та утилізації відходів (Швеція, Норвегія, Великобританія, Німеччина, Японія);

наявність у дошкільних закладах екологічних куточків, екологічних гуртків, екологічних майданчиків, мініекоцентрів (США, Польща, Японія, Фінляндія); проведення екологічних акцій, екологічних ігор та розваг, відвідування «міських ферм» (Японія, Канада, Голландія); відпрацювання моделей відповідальної екологічної поведінки в різних формах екологічних практик у дошкільному закладі або поза його межами (Німеччина, Польща, Фінляндія, Швеція, Японія, Китай) [202; 220; 491; 551].

По-друге, *змістово-процесуальний* контент досліджуваного досвіду спрямований на різнобічне пізнання дитиною природного та соціального

довкілля шляхом співпраці та взаємодії з однолітками та дорослими в різних формах її організації, які є необхідним та сприятливим простором, де реалізуються різноманітні можливості вияву та опанування екологічно доцільною поведінкою.

Дослідники світового досвіду екологічної освіти дошкільників стверджують, що рівнозначно важливими є і вербальні, і пошуково-дослідницькі методи, проте перевага надається саме практичним методам, де в системі виховання екологічних дій та вчинків досить широко використовуються проєктні методи (технології). Наразі мають місце і такі форми й методи, як бесіди, досліди, спостереження, моделювання, акції, екскурсії, трудові доручення, участь у туристичних маршрутах, презентація одержаного досвіду у вигляді малюнків, конструювання, ігор-інсценівок, пантоміми, результатів роботи з догляду за рослинами і тваринами.

Формування екологічно доцільної поведінки дітей дошкільного віку у світовому досвіді загалом становить процес, який зберігає орієнтацію на такі загальні традиційні підходи, як натуралістичний, природоохоронний, екологічний, енвайроментальний, культурологічний і разом з тим цілеспрямовано й активно просуває в практику ідеї освіти для сталого розвитку, поєднуючи, як було зазначено вище, такі ключові його складники, як соціальний, економічний та екологічний. Приєднуючись до загальних висновків О. Шульженко, можна стверджувати, що зарубіжна модель виховання екологічно доцільної поведінки характеризується орієнтацією на екокультурні цінності в естетизації, раціональному збереженні та відтворенні природних ресурсів; відкритістю та гнучкістю освітнього простору, інтегрованого в природне та соціокультурне середовище; безперервною та тісною партнерською взаємодією з родинами вихованців, державними та суспільними екологічними установами [759; 760].

Досвід сучасної вітчизняної екологічної освіти як особливий напрям дошкільної педагогіки формується на основі кількох складників і певною мірою відрізняється від такої в інших країнах.

По-перше, відзначимо традиційні для нашої педагогіки підходи (Є. Водовозова, С. Русова, А. Симонович, В. Сухомлинський, Є. Тихєєва, Л. Толстой, К. Ушинський) [720], які засновані на тісному контакті дітей з природою, натуралістичних спостереженнях, екскурсіях, що передбачає розвиток в маленької дитини морально-етичних начал, уміння бачити красу природи, милуватися нею, відчувати її неповторний світ та розуміти її призначення; розвиток пізнавального інтересу й використання природи як універсального об'єкта для всебічного навчання. Видатні педагоги, що працювали на терені дошкілля, започаткували та дослідили сутність такого класичного напряму в роботі дошкільного закладу, як ознайомлення дітей із довкіллям та природою, яка є неперевершеним чинником різнобічного впливу на емоційно-почуттєву, інтелектуальну та дієво-вольову сферу особистості дитини, що створило ґрунтовні підвалини для екологічної освіти.

По-друге, класичним підходом є опертя та використання накопиченого за тривалий час народознавчого доробку та етнопедагогічних традицій. Засоби етнопедагогіки (символи, ритуали, побут, свята, народний календар, ігри, казки, прикмети, рідна мова, звичаї та традиції тощо) висвітлюють певний рівень сприйняття людьми природи, ставлення до неї як абсолютної цінності, ідеали дбайливого та турботливого ставлення до природного довкілля, особливості використання природних ресурсів, регіональну специфіку взаємин «людина – природа». Вроджена допитливість дітей, їхня спостережливість, потреба все побачити та про все довідатися, сміливість у думках та уявленнях, фантазія тісно корелюють з виховним та розвивальним потенціалом народних казок, ігор, загадок, прикмет, пісень, колядок тощо і роблять їх незамінним інструментарієм у формуванні екологічної поведінки.

По-третє, сучасний досвід виховання екологічної поведінки дитини спирається на результати зарубіжних та вітчизняних наукових досліджень, які презентують апробовані, перевірені, найбільш ефективні умови, підходи, технології, моделі, системи, засоби виховання екологічної особистості дитини; надбання інноваційної освітньої практики, яка жваво реагує на виклики часу, державні та громадські ініціативи й насичує теорію новими даними.

У сучасній науковій літературі *формування екологічно доцільної поведінки дошкільника потрактовується як цілеспрямований інтегрований процес створення необхідних гнучких та сприятливих умов для набуття дітьми досвіду активної екологічно доцільної взаємодії з природним довкіллям у контексті дотримання вимог сталого розвитку суспільства.*

Освітня діяльність, на думку І. Беха, виявляє себе у певній константній та поетапно-процесуальній структурі. У константній структурі виокремлюються мета діяльності, її предмет, завдання та зміст, відповідно дібрані адекватні засоби, форми, методи. Поетапно-процесуальна сторона інтерпретується в узагальненому вигляді як реалізація діяльнісного підходу, у конкретизованому – певної освітньої технології [40; 41; 42]. Означені позиції стосуються й системи формування екологічно доцільної поведінки дітей дошкільного віку, яка розгортається й ефективно функціює за умови врахування певних закономірностей.

Константна структура з формування екологічно доцільної поведінки дитини репрезентована у змісті концептуально-програмових документів з дошкільної освіти. Однією з вимог Закону України «Про дошкільну освіту» щодо мети та змісту дошкільної освіти є виховання елементів природодоцільного світогляду в дітей, розвиток позитивного емоційно-ціннісного ставлення їх до природного довкілля [207].

В останні десятиліття дошкільні заклади України працюють у руслі настанов Базового компонента дошкільної освіти (2021) та відповідно чинних

програм, де проблема екологічної освіти дітей посіла чільне місце і є одним з першочергових напрямів діяльності педагогів з дітьми та їхніми батьками. Освітня лінія «Дитина у природному довкіллі» в БКДО мету і завдання визначає як формування доступних дитині дошкільного віку уявлень про природу планети Земля та Всесвіт, розвиток емоційного та відповідального екологічного ставлення до природи довкілля, формування природодоцільної поведінки: виважене ставлення до рослин і тварин, готовність включатися у практичну діяльність, що пов'язана з природою, дотримання правил природокористування [25].

Проведений нами контент-аналіз програм «Соняшник», «Я у світі», «Впевнений старт», «Дитина», «Дитина в дошкільні роки», «Українське дошкілля», «Про себе треба знати, про себе треба дбати» «Скарбниця моралі», «Світ дитинства», «Стежина», «Дошкільнятам – освіта для сталого розвитку» [168; 169; 180; 265; 266; 267; 371; 477; 542; 599; 653; 688; 773] на предмет змістово-цільового компонента дозволяє дійти висновку, що проблема формування екологічно доцільної поведінки дітей визначається як ключова та актуальна, вона більшою або меншою мірою висвітлюється на рівні формулювання мети, завдань та змісту, очікуваних результатів і є орієнтиром для створення умов та творчого застосування відповідних технологій її ефективної практичної реалізації і в просторі дошкільної освіти, і в процесі підготовки фахівців.

Щодо очікуваних результатів освітньої роботи (природничо-екологічна компетентність) позиції освітян згруповані навколо таких показників екологічно-доцільної поведінки дошкільника, як когнітивний, емоційно-ціннісний та діяльнісно-вчинковий, зміст яких представлено в попередньому підрозділі.

Екологічні заходи реалізуються в освітньому процесі ЗДО в неподільній єдності з ознайомленням дітей з природою, що прописано в окремому розділі кожної програми для дітей відповідних груп.

Природознавча та екологічна освіта неподільно взаємодіють між собою як суміжні та супідрядні процеси. Науково-природнича інформація, обсяг та зміст якої чітко визначено у БКДО та чинних програмах, слугує належним підґрунтям для формування екологічно доцільної поведінки дитини. Учені виокремили основні завдання ознайомлення дітей з природою, які закладають міцні підвалини для сприйняття природного довкілля як безумовного для успішної життєдіяльності дітей та дорослих, зокрема: створення умов для тісного контакту з найближчим природним довкіллям і розуміння впливу дорослих на природу загалом; використання пізнавальних, виховних і валеологічних цінностей природи в різних видах дитячої діяльності. Тобто безпосереднє пізнання природи дитиною відбувається в контексті реалізації трьох сходинок «Знай – Люби – Бережи!» [357]. Варто, на наш погляд, додати й четверту – відповідно екологічно «Вчиняй!» Золоте правило поведінки в інтерпретації Е. Еріксона: чини з іншим так, щоб це могло додати сил іншому і тобі, беззаперечно стосується і правил екологічної поведінки. Для дітей постає гострою проблема сьогодення – зберегти природне довкілля таким, яким воно є, бо це стане основою їхньої якісної життєдіяльності в майбутньому, навчитися жити та діяти за законами гармонійного, раціонального та економного співіснування в природному довкіллі з молодшого віку. Зауважимо, що в сьогоденній практиці екоосвітньої роботи в дошкільних закладах превалює підхід, коли природознавчий контент у його буквальному сенсі поєднаний з цілеспрямованою організацією доцільної екодіяльності дітей та дорослих.

Узагальнення результатів вивчення вітчизняного досвіду формування екологічно доцільної поведінки дозволяє стверджувати, що ефективність цього процесу забезпечується через оптимальне поєднання таких підходів, як природоохоронний, екологічний, інтегрований, середовищний, компетентнісний та діяльнісний, які є підґрунтям теоретичних засад

означеної проблеми та обумовлюють ефективність розробленої освітньої системи у складі всіх її дидактико-методичних складників.

Вітчизняними науковими дослідженнями доведено, що система екологічної освіти дошкільників, а особливо її поведінкова компонента, взагалі має бути побудована перш за все на діяльнісному підході – процесуально-технологічне забезпечення (у той час, як змістово-цільовий блок прописує та уточнює її інформаційно-пізнавальний та розвивальний аспекти, які сформульовано у БКДО та чинних програмах), з урахуванням тих видів діяльності, які є доступними для дошкільного віку, оскільки саме вони орієнтовані на ефективний оптимальний психічний та особистісний розвиток дитини і визначають особливості формування екологічно доцільної поведінки.

Підкреслено також, що екологізацію різних видів діяльності та їх збагачення за рахунок екологічного компонента реалізує інтегрований підхід, коли кожний блок занять або інших заходів здійснюється через різні види діяльності: гру, спостереження, експериментування, читання літератури, зображувальну, музичну, театралізовану, фізичну діяльності, конструювання, працю тощо. І саме продуктивні види діяльності дають змогу реально виявляти та відпрацьовувати поведінкові якості дитини, набувати нею вчинкового досвіду життєдіяльності в природі (Г. Бєлєнька, О. Гончарова, Н. Горопаха, В. Димова, Н. Лисенко, В. Маршицька, С. Машкова, Т. Науменко, С. Ніколаєва, Н. Пермякова, З. Плохій, Н. Рижова, Т. Федорова, Н. Яришева).

Психологічним підґрунтям педагогічної моделі процесу екологічної освіти дошкільників, а відтак і формування в її просторі екологічно доцільної поведінки є розуміння сутності *процесу екологічного розвитку дитини*. Ця категорія екологічного тезаурусу проаналізована в дослідженнях О. Гончарової та В. Зебзєєвої [108; 221]. Екологічний розвиток особистості тлумачиться як процес взаємопов’язаних кількісних і якісних змін, що

відбуваються в екологічній свідомості дитини відповідно до віку та під впливом природного середовища, які полягають в узгодженні екологічних уявлень, гуманно-ціннісного ставлення до природи, прийнятної поведінки у природі і дозволяють дитині гармонійно взаємодіяти в системі «природа – людина» та брати участь у доступних видах природоохоронної діяльності. Екологічний розвиток дитини, підкреслює В. Зебзєєва, пов'язаний із розвитком усіх структурних утворень особистості – екологічні установки, потреби, мотиви, інтереси, вольові інтенції, орієнтація на екологічно доцільну діяльність. На прикладному рівні переведення цього знання в педагогічну площину обумовлює проєктування процесу формування екологічно доцільної поведінки у форматі доцільного підпорядкування всіх складників освітньої роботи. Своєю чергою, усі вони мають спиратися на такі вихідні продуктивні ідеї: дитинство – час актуального опанування гуманними засобами збереження та відтворення природних ресурсів; охорона здорового природного довкілля має відбуватися в спільних діях і співпраці дітей та дорослих; еколого-практичне буття – домінантний шлях становлення практичного досвіду дітей у збереженні природного довкілля [221].

Згідно з теоретичними пошуками механізм перетворення у процесі екологічного розвитку зовнішнього розгорнутого екологічного змісту та тактики взаємодії дитини з природою у внутрішні психологічні новоутворення, а отже, процес формування екологічно-доцільної поведінки характеризується такими *закономірностями*: взаємообумовленість процесу екологічного розвитку дитини та формування способу непрагматичної дії з природним довкіллям; єдність та взаємообумовленість функціювання когнітивного, емоційно-ціннісного та діяльнісно-вчинкового складників у структурі екологічно доцільної поведінки дитини; єдність психолого-педагогічних, методичних і технологічних чинників у процесі формування екологічно доцільної поведінки; єдність цільових, змістових, процесуальних і

прогностичних аспектів (блоків) діяльності педагога у формуванні досвіду екологічно доцільної поведінки дітей дошкільного віку.

Спираючись на результати досліджень сучасних фахівців і практиків, які вивчали різні аспекти проблеми формування екологічно доцільної поведінки дошкільників, виявлено, що ефективність цього процесу забезпечується цілеспрямованим та системним впливом взаємообумовлених та пов'язаних структурно-функційних елементів відповідної технології: мети, завдань, змісту, форм, методів і прийомів, засобів, умов – з урахуванням таких *принципів*, як опертя на вікові особливості дітей дошкільного віку, їх найближче природне оточення, життєвий досвід; науковість; цілісність; поетапність, партисипативність. Нагадаємо, що психологічними передумовами, які визначають та обумовлюють особливості формування екологічно доцільної поведінки в дошкільному віці (їх проаналізовано у підрозділі 1.3), є: інтенсивний розвиток психічних функцій та висока пізнавальна активність; розвиток довільної поведінки; формування цілісної картини природного довкілля як життєво необхідної для дитини (людини); сенситивний період для виховання моральних уявлень, морально-вольових якостей, емпатії, рефлексії; усвідомлення наслідків власної поведінки, поведінки однолітків і дорослих, зокрема й екологічної.

В онтогенезі, як свідчить досвід, опанування дитиною екологічно доцільною поведінкою проходить низку логічних *етапів* (у сукупності їх взаємозв'язок та реалізація за допомогою системи адекватних форм, методів і засобів розглядається як модель), що піднімають дітей на більш високий щабель сформованості ЕДП:

– накопичення уявлень та знань дитини про життя та закони природи, правила існування в природному довкіллі та спілкування з ним за умови активної супроводжувальної ролі дорослого (когнітивний);

– усвідомлення самоцінності природного світу та життя людини як його невід'ємної частини, накопичення досвіду їх емоційного сприйняття –

переживання, чуйність, співчуття, радість, співрадість, інтерес, подив, задоволення в умовах спільної з дорослим екодіяльності (емоційно-ціннісний);

– стале, відповідальне, раціональне виявлення дитиною екологічних вчинків і дій у різних ситуаціях власної самостійної ініціативної взаємодії з природним довкіллям, оцінне ставлення до своїх і чужих учинків (поведінково-рефлексивний).

Виокремлення цих етапів є відносно умовним, бо в реальній освітній практиці та життєвих ситуаціях вони тісно пов’язані і мають неподільно функціювати у вертикально-горизонтальній площині в процесі освітньої особистісно зорієнтованої взаємодії всіх її учасників (дітей, педагогів, батьків).

Науковцями та практиками доведено, що ефективність реалізації певних методичних підходів (моделей, систем) і технологій на відповідних етапах роботи забезпечується сукупністю *умов*, узагальнення яких дозволяє виокремити серед них найбільш оптимальні й перевірені експериментальним шляхом: насиченість екологічним контентом усіх змістових ланок освітнього процесу в дошкільному закладі, їх спрямованість на розвиток інтелектуальної, емоційно-почуттєвої та духовно-моральної сфери особистості дитини; розробка та реалізація інформаційного, психолого-педагогічного та науково-методичного інструментарію супроводження процесу формування екологічно доцільної поведінки дитини; створення, підтримка та збагачення відповідного еколого-розвивального середовища, що спрямовує та стимулює пізнавальну активність дитини, естетичне сприймання природи як феномену, формування моральних якостей та екологічної поведінки дитини; варіативний та інноваційний характер вибору форм, методів, засобів, технологій освітньої роботи; демонстрація педагогом екологічної поведінки в природі; підтримка в ЗДО атмосфери бережливого, ощадливого та економного використання ресурсів та матеріалів;

безпосереднє постійне включення дитини в різні види еколого-освітнього процесу, зокрема в різні екологічні практики; готовність педагогів та батьків до реалізації завдань формування екологічно доцільної поведінки дитини (Бєлєнька, Лисенко, Гончарова, Горопаха, Плохій, Соцька, Ніколаєва, Рижова, Пермякова). Указані умови мають доцільно пронизувати всі основні етапи освітньої роботи з означеного напряму.

З. Плохій зазначала, що формування екологічної компетентності дітей дошкільного віку залежить також від певних чинників: формування знань про природу слід здійснювати в усіх видах діяльності; провідними методами екологічної освіти мають бути спостереження, експериментування, моделювання, продуктивна діяльність, розв'язання проблемних ситуацій, педагогічне спілкування; провідними принципами організації педагогічного процесу є багатоманітність форм і методів у їхніх інтеграційних зв'язках; домінантною емоцією дитини має бути радість від процесу пізнання, взаємодії зі світом природи; розвивальне середовище та педагогічний процес мають відповідати особливостям розвитку і саморозвитку дитини, формуванню особистісних якостей: сприйнятливості, чутливості, спостережливості, допитливості, розсудливості, відповідальності, самостійності, креативності тощо [509].

Наявність уявлень дітей про природне довкілля як екосистему, організація продуктивної суспільно та особистісно значущої відповідальної діяльності дітей у природному середовищі, активна та усвідомлена турбота про рослинний і тваринний світ розглядаються як основа для формування екологічно доцільної поведінки і знаходять конкретизацію на науково-методичному рівні в реальному досвіді вітчизняних дошкільних закладів.

У сучасній дидактиці немає однозначного тлумачення поняття «форма навчання (виховання)», є різні позиції та підходи – і класичні, і інноваційні. Проте найбільш поширеними формами виховання екологічно доцільної поведінки в дошкільних закладах є інтегровані заняття, спостереження та

милування-спостереження, дослідницька діяльність, експериментування, цільові прогулянки, екскурсії, подорожі на природу та природоохоронні об’єкти, трудова діяльність на природі, еколого-психологічні тренінги, участь дітей та дорослих в акціях природоохоронної спрямованості (охорона повітря, питної води, ґрунтів, ландшафтів, видів рослинного та тваринного світу), які підпорядковані гаслу «Не Я і природа, а Я – це природа», використання художньої творчості, музики, образотворчої діяльності, праці, ігрової діяльності в різних її видах – ігри дидактичні, сюжетно-рольові, рухливі, драматизації), святкових і дозвіллєвих заходах на природничу тематику.

У науковій і методичній літературі наведено певну кількість дефініцій поняття «метод навчання» та класифікацій методів освітньої роботи. З огляду на обговорюване питання наголосимо, що більш прийнятним, на нашу думку, є визначення методу як способу організації співпраці вихователя з дітьми і дітей між собою задля освітньої взаємодії та досягнення певного результату [357, с. 44]. Методи екологічного виховання загалом, як і методи формування екологічно доцільної поведінки зокрема, науковці Г. Бєлєнька, О. Гончарова, Н. Лисенко, С. Ніколаєва, З. Плохій, Н. Рижова та ін. розглядають як засоби реалізації екологічного змісту та його розгортання в реальному просторі життєдіяльності дітей та педагогів; їх основу становить діяльнісний підхід як сутнісна процедура втілення змісту в життєдіяльність дитини; усі методи становлять спільну діяльність суб’єктів освітнього процесу, коли загальними зусиллями досягається один загальний результат; методи кваліфікуються як система, що включає всі рівні пізнання природи та усвідомленої практичної взаємодії з нею; застосування методів передбачає не лише формування екологічних знань та уявлень, визнання цінності природи та законів її існування, а й опанування досвідом екологічно спрямованої поведінки.

Засоби і методи формування екологічно доцільної поведінки, які спостерігаються в освітній практиці, добираються відповідно і спрямовані на

сприяння усвідомлення дітьми того, що життя без спілкування з природою є неможливим, і кожна жива істота має право на гідне життя; формування вмінь та навичок раціонального використання відновлюваних та невідновлюваних природних ресурсів, навичок сортування відходів та сміття, усвідомлення можливостей їх вторинної переробки та використання; актуалізацію та реалізацію різних видів активності в найближчому природному довкіллі; додержання екологічних правил, вимог та приписів у самостійній діяльності, у спільній з батьками, родичами, однолітками, іншими дорослими щодо охорони природи та її відтворення; оцінку власної або чужої поведінки як екологічно прийнятної або навпаки.

Згруповано методи зазвичай навколо інформаційних методів, евристичних і практичних у певних модифікаціях і комплексах залежно від поставлених цілей, визначеного змісту і обраних форм. Серед методичного знаряддя, накопиченого в освітянському досвіді, виокремлюються: інтегровані заняття, дидактичні ігри, моделювання, туристичні походи [157; 166; 177; 201; 557], як домінантні – проблемно-пошукові та дослідницькі методи (проблемні ситуації, спостереження, досліди, експериментування) [346, 381; 382; 383; 751]; залучення дітей у безпосередню участь у форматі різних видів праці та продуктивної діяльності для обміну досвідом, враженнями, намірами (наприклад, природоохоронна діяльність у форматі впорядковування певних ділянок поблизу ЗДО, висаджування рослин, підгодовування птахів узимку, догляд за пам’ятниками природи, участь у народних святах, театралізованих виставах на природничу тематику, екотури, екологічні стежини та прогулянки вихідного дня, екологічні проєкти, створення екологічних казок, гурткова та студійна робота, створення екологічних мультфільмів тощо) [134; 281; 352; 475; 492; 533; 535; 536; 537; 635; 680]; комплекс прийомів для позитивної мотивації екологічної поведінки – приклад, заохочення, схвалення екологічних вчинків, використання усної народної творчості, самооцінка, екологічна рефлексія,

екологічна емпатія; застосовуються квест-технології, елементи інтерактивних технологій, лепбук тощо [391; 398; 534; 568; 778]. Додамо, що останнім часом у науково-методичній літературі просувається узагальнений термін «екологічно доцільні практики», який імпонує своєю ємністю та доречністю, бо розкриває поведінкову сутність заходів, наприклад, організація природного середовища, складання екологічних казок, колекціонування, екологічний театр, природоохоронна діяльність, праця у природі, дослідницька діяльність тощо.

Окремо відзначимо деякі ефективні інноваційні технології, що активно використовуються в реалізації завдань екологічного виховання дошкільників, бо вони довели свою результативність у формуванні екологічно виправдної поведінки.

З погляду відпрацювання діяльнісно-практичних підходів до формування природозахисної поведінки дитини в освітній практиці застосовуються проєктні технології. Як свідчать практичні доробки, їх цінність визначається тим, що проєкт охоплює найрізноманітніші види діяльності дітей (вони спостерігають, досліджують, граються, працюють, складають екологічні казки та оповідання, малюють, ліплять, слухають музику, знайомляться з художніми творами та створюють мультфільми на екологічну тематику), дає змогу залучити до взаємодії батьків і громадськість, природно включається в освітній процес дошкільного закладу. Екологічні проєкти спрямовані на формування майже всіх складників екологічно доцільної поведінки в їх неподільній єдності (елементи екологічної обізнаності, емоційно-почуттєва сфера, практичні вміння та навички екологічно виправданої діяльності). Як зазначають освітяни, ця технологія є ефективною за умови використання низки адекватних методів, що супроводжують усі етапи проєкту (підготовчий, основний та прикінцевий) [31; 475; 635].

Сучасною актуальною платформою організації освітнього процесу в дошкільному закладі є педагогіка емпауерменту (М. Мелманн, О. Пометун) – надання людині (дитині) сил і натхнення для реалізації можливостей і активних дій (спостерігаємо все більше її прихильників в Україні на терені дошкільної освіти) [410].

Українська авторка багатьох науково-методичних напрацювань у галузі освіти для сталого розвитку О. Пометун ґрунтовно вивчила, проаналізувала та виявила її принципові відмінності від традиційної системи навчання (лінійна, знаннєва модель), яка на практиці не забезпечує ані формування цінностей, ані реальних змін поведінки. Методологічною основою емпауермент-педагогіки є спіральна модель, коли розв'язання проблеми (завдання, ситуації) відбувається шляхом постійних зворотних зв'язків між ланцюжками інформації, занепокоєння (подиву), намірів обраних дій та їх результатів. «Діти діють не через страх перед наслідками екологічних проблем, а через бажання жити в кращому світі» [504, с. 40].

Основою емпаурмент-моделі є діяльнісний підхід. Результативність її використання забезпечується принципами, які є базовими й у супроводженні процесу формування екологічно доцільної поведінки: створення умов для формування в дитини впевненості у власних силах та відповідальності за результати навчання; прийняття рішень щодо власного способу життя і поведінки та їх виконання; забезпечення психологічного комфорту під час педагогічної взаємодії; створення умов для появи бажання та ентузіазму, почуття задоволення під час роботи, виконання дій та прояву вчинків, орієнтованих на збалансований розвиток, і постійного позитивного зворотного зв'язку (і за змістом, і за формою) [180; 410]. Як доводить практика, важливими її елементами є самонавчання дітей через діяльність; націлення на прийняття самостійних рішень у повсякденному житті, виконання дій у напрямі сталого розвитку; демонстрація самим педагогом (батьками) моделей екологічно доцільної поведінки; самодослідження (так

званий аудит як новітня форма освітньої роботи) дитиною власного стилю екологічної поведінки і набутого досвіду за допомогою запитань та озвучування намірів щодо своїх подальших екологічних дій та вчинків, що спонукає дітей до пошуку продуктивних моделей поведінки (Н. Гавриш, О. Безсонова, М. Мелман, О. Пометун).

Апробація цієї технології в закладах дошкільної освіти України дозволяє говорити про її затребуваність. Перевагами технології емпауерменту педагоги вважають конструктивну позицію вихователя (він разом з дітьми як партнер, який підбадьорює, спрямовує розумові, емоційні, поведінкові зусилля дітей, безпосередньо вчиться розуміти мотиви, наміри, мислення, стосунки дітей, їхні вчинки, коригувати свої педагогічні дії); реальну можливість зосереджуватися на рішеннях та діях дітей; закладеність в освітніх ситуаціях усвідомленої та відповідальної позиції кожного з їх учасників за власний спосіб життя та поведінку в природному довкіллі. Імплементація принципів та технології емпауермент-моделі в процес формування екологічної особистості дитини виявилася вдалою та ефективною [31; 187; 226; 536, 557].

Зазначені вище науковці та практики в спільному пошуку розробили так званий неформальний кодекс екологічно доцільної поведінки під час контактування з природою, за яким вчимо жити дітей:

– природне довкілля для кожної живої істоти, а втім і людини, є життєво необхідним, тобто про нього треба дбати постійно й відповідально;

- любити природу, тобто брати на себе відповідальність за її стан і розуміти наслідки своїх дій і вчинків;

- учімося ставитись і поводитись у природному довкіллі та з її об’єктами як із добрими друзями;

- природа завдячує тим, хто поводиться розсудливо, виважено, не чинить щодо неї бездумно, хто використовує її скарби помірковано та ефективно;

- якщо хтось нищить природу – він чинить як самогубець і заперечує свої майбутнє;

- прагнення керувати всім світом повинно поступитися вірою в те, що права природи діють об’єктивно й незалежно;

- усе можна відбудувати чи відремонтувати – за винятком життя [31; 357].

Отже, формування екологічно доцільної поведінки дитини-дошкільника і в змістово-цільовому, і в організаційно-практичному аспектах спрямовано в русло доступної за віком глибокої інформованості та обізнаності дітей із практичними діями, необхідними для збереження та примноження скарбів і ресурсів природного довкілля, шляхів і засобів їх оптимального збалансованого використання без нанесення шкоди, відпрацювання та закріплення моделей відповідальної та раціональної екологічної поведінки. Як свідчать результати аналізу досвіду, прописаного у науково-методичному дискурсі, ефективність освітньої роботи позначається трьома вимірами: якість вивчення природного довкілля (необхідне і достатнє опанування екологічною інформацією з огляду на сутнісні ознаки дошкільного дитинства); якість навчання в природному довкіллі (потенціал природного середовища як сукупності розвивальних засобів і найбільш сприятливого простору для формування поведінкової сфери особистості); якість навчання для довкілля, бо саме цей вимір доводить рівень сформованості екологічно доцільної поведінки дитини, її готовність жити і працювати в суспільстві сталого розвитку і не порушувати балансу у відносинах «людина і природа» [357, с. 50-51].

Проте на підставі спостережень, бесід і обговорень, аналізу наукових доробок, накопиченого освітнього досвіду дошкільними закладами та окремими вихователями констатуємо, що попри наявність значущих досягнень на цьому терені, мають місце і певні недоліки, перш за все пов’язані з відсутністю копіткої цілеспрямованої та системної роботи з

формування екологічно доцільної поведінки дошкільників, слабкою обізнаністю у сфері діагностики та проєктування екологічного середовища й екологічно доцільних практик дітей, низьким рівнем володіння вихователями сучасними інноваційними технологіями, недостатньою увагою до діяльнісного компонента екологічної поведінки, відсутністю мотивації та можливостей отримати такий професійний досвід, окремих проявів антропоцентричної свідомості з боку вихователів і батьків і загалом, як відзначено вище, існуванням декларативного підходу до реалізації екоцентричних засад екологічної освіти у формуванні поведінкової сфери дитини.

Результати порівняння зарубіжного та вітчизняного досвіду формування екологічно доцільної поведінки дітей дошкільного віку свідчать про існування певних *особливостей* (використано критерії, запропоновані у дослідженні О. Рипачової) [569]:

– за цілепокладанням та прогнозованим результатом загальним є орієнтація на формування основ екологічної культури дошкільників у складі когнітивного, аксіологічного та діяльнісного компонентів, специфічним – домінування практико зорієнтованих (поведінкових) результатів в оздоровчій, побутовій, соціальній, природоохоронній діяльності в зарубіжному досвіді, у вітчизняному – когнітивних та емоційно-ціннісних;

– за концептуальними підходами до відбору екологічного змісту загальними є системний, міждисциплінарний, інтегративний (цілісний), компетентнісний підходи, орієнтація змістового та технологічного контентів на сталий розвиток суспільства, глобальний, регіональний та локальний аспекти; специфічним – домінування партисипативно-діяльнісного підходу в зарубіжному досвіді;

– за організацією екологічної освіти загальним є організація освітнього процесу за різними модульними програмами (державними, альтернативними, авторськими), у різних формах, відвідування певних екологічних установ,

поширення ігрових, інтерактивних та проєктних технологій; специфічним у зарубіжному досвіді – екоосвітній туризм, систематичне знаходження або відвідування лісопаркових зон, участь дітей у проєктах, що ініціюють громадські організації, створення екологічних та «лісових» дошкільних закладів.

Підкреслимо *сутнісні ознаки* вітчизняного досвіду: пріоритетами у формуванні екологічно доцільної поведінки дошкільників є орієнтація на співпричетність до краси та неповторності природного світу, морально-ціннісну та естетичну спрямовану взаємодію з природним довкіллям, емоційно-чуттєве переживання екологічно виправданих вчинків; поєднання природоохоронної та природовідтворювальної діяльності у ставленні та поведінці в природному середовищі; включення екологічного контенту дитячої поведінки в усі напрями та складники освітнього процесу дошкільного закладу.

На увагу вітчизняних практиків у зарубіжному досвіді, як уважають дослідники, заслуговують можливості відкриття дошкільних установ за межами урбанізованої інфраструктури, посилення еколого-економічного напряму у формуванні екологічно доцільної поведінки, створення доцільного та ефективного еколого-розвивального середовища, застосування проєктної діяльності та інтерактивних технологій. Наразі значний інтерес для західної культури становить еволюція вітчизняного досвіду виховання від традиційного природокористування до екологічно доцільної поведінки, домінантою якої є не лише практичний, а й духовно-моральний складник взаємодії дитини з природним довкіллям, особливо в умовах небезпечної тенденції моральної деградації в епоху критичного зниження ролі духовно-моральних важелів у житті суспільства та негативних наслідків масової цифровізації всіх сфер життя.

Резюмуємо. За результатами цього етапу дослідження стає очевидним, що саме рання стадія життя є найбільш комфортним та потужним простором

для опанування дитиною-дошкільником досвідом взаємодії з природою, екологічно відповідальної поведінки та основ екологічних цінностей для життя в суспільстві сталого розвитку.

Формування екологічно доцільної поведінки в зарубіжних та вітчизняних дошкільних закладах відзначається різноманітністю методологічних підходів, напрямів, форм, технологій, проникненням ідей екологічної етики в цільовий, змістовий та діяльнісний контенти, залученням родини та спільноти до процесу виховання в дитини правил та норм дбайливого та відповідального ставлення до природного довкілля. Ідеї та принципи сталого розвитку суспільства запроваджено майже в усі нормативно-методичні документи, що визначають організацію освітнього процесу в дошкільних установах різного типу.

Світовий процес глобалізації позначається на можливостях і формах інтеграції зарубіжного та вітчизняного досвіду. Як виявили В. Зебзєєва, С. Ніколаєва, О. Рипачова, Г. Рябкова, О. Шульженко, вона може здійснюватися в трьох моделях, пов’язаних між собою: репродуктивна модель, модель взаємозбагачення та модель творчого (креативного розвитку) [221; 458; 569; 593; 760]. Український досвід виховання екологічно доцільної поведінки спирається на гармонійне та вдале поєднання двох останніх позицій.

Науково-педагогічна спільнота визнає, що якість професійної підготовки вихователя закладу дошкільної освіти постає визначальним чинником опанування дітьми екологічним досвідом життєдіяльності Педагогічна ефективність реалізації сучасних інноваційних технологій залежить від рівня професійної компетентності вихователів щодо формування екологічно доцільної поведінки дошкільників, а отже, потребує розробки адекватної ефективної системи підготовки майбутніх фахівців в освітньому просторі педагогічного ЗВО.

Висновки до розділу 1

Отже, у результаті аналізу наукових джерел і власних розвідок було досліджено простір сучасного екологічного тезаурусу, місце в ньому базової категорії «екологічно доцільна поведінка особистості», психолого-педагогічний статус вивідної категорії «екологічно доцільна поведінка дитини-дошкільника», схарактеризовано досвід її формування в освітньому процесі дошкільного закладу, що дозволило дійти таких висновків.

Аналіз зміни поглядів на взаємодію природи й людини в міждисциплінарному науковому дискурсі (перехід від антропоцентричної парадигми до екоцентричної, ідей сталого розвитку) обумовив переосмислення спрямованості та сутності майже всіх елементів екологічного тезаурусу й виокремлення головної тенденції екологічної освіти – формування екологічно доцільної поведінки особистості. Дослідження сучасних базових дефініцій екологічного тезаурусу (екоцентрична парадигма, освіта для сталого розвитку, екологізація освіти, екологічна освіта, екологічна культура, екоцентрична свідомість) віддзеркалює множинність наукових підходів щодо їхнього потрактування, що є необхідною передумовою та методологічним інструментарієм для вивчення сутності ключової категорії нашого дослідження – екологічно доцільної поведінки.

Результати міждисциплінарного наукового пошуку та наше розуміння означеного феномену дозволили вийти на його власне визначення: екологічно доцільну поведінку особистості можна потрактовувати як інтегроване багатовекторне утворення, оптимальне функціювання якого відбувається в цілісному відносно завершеному системному контексті соціоприродних взаємозв’язків «мета – мотив (потреба) – ставлення – поведінка (дії та вчинки) – результат». До сутнісних необхідних і взаємообумовлених характеристик екологічно доцільної поведінки як однієї з важливих категорій екологічного тезаурусу внесено три важливих

компоненти: інформаційний (когнітивний), ціннісно-мотиваційний, учинково-діяльнісний (практичний).

Теорія екологічної освіти та виховання дітей дошкільного віку в наш час є первинним визначальним концептом неперервної екологічної освіти людини, вона дуже стрімко розвивається, має складну структуру та характеризується наявністю багатьох внутрішніх та зовнішніх зв'язків, еволюціонує в бік екоцентричної парадигми та парадигми сталого розвитку суспільства. У її складі поступово формується поняття «екологічно доцільна поведінка дошкільника» як наукова категорія.

Спираючись на провідні психолого-педагогічні дослідження, уважаємо, що екологічно доцільна поведінка дитини-дошкільника – це свідома активність особистості у сфері гуманної взаємодії з природою, спрямована на практичну реалізацію в діях і вчинках життєвих потреб, обумовлених моральними нормами та цінностями, особистісно значущими для дитини, які відповідають принципам життєдіяльності в умовах сталого розвитку і здійснюються в інтересах природного довкілля. Екологічна *доцільність* поведінки є функційною характеристикою, що пов'язує мету та очікуваний екологічно цінний результат, визначає їх кореляційний зв'язок. До структури екологічно доцільної поведінки дошкільника з урахуванням вікових особливостей входить інтегрована сукупність таких якісно-змістових необхідних та достатніх характеристик, як пізнавальний компонент, емоційно-ціннісний, діяльнісно-вчинковий та низка відповідних системоутворювальних елементів.

Можливість формування екологічно доцільної поведінки обумовлена особливостями розвитку таких психологічних характеристик дошкільників, як потреба в пізнанні навколишнього середовища, допитливість, чуйність, наявність емпатійних почуттів, здатність до співпереживання, засвоєння моральних норм і правил, до рефлексії та оцінки своїх і чужих дій, суб'єктність сприйняття природних об'єктів.

Процес формування екологічно доцільної поведінки дитини-дошкільника як актуальний напрям дошкільної освіти і в змістово-цільовому, і в організаційно-практичному аспектах спрямовано на досягнення доступної за віком глибокої інформованості та обізнаності дітей із практичними діями, необхідними для збереження та примноження скарбів і ресурсів природного довкілля, шляхів і засобів їх оптимального збалансованого використання без нанесення шкоди, відпрацювання та закріплення моделей відповідальної та раціональної екологічної поведінки.

Формування екологічно доцільної поведінки в зарубіжних та вітчизняних дошкільних закладах відзначається різноманітністю методологічних підходів, напрямів, форм, технологій, проникненням ідей екологічної етики в цільовий, змістовий та діяльнісний контенти, залученням родини та спільноти до процесу виховання в дитини правил та норм дбайливого й відповідального ставлення до природного довкілля. Ідеї та принципи сталого розвитку суспільства запроваджено майже в усі нормативно-методичні документи, що визначають організацію освітнього процесу в дошкільних установах різного типу.

Констатуємо, що ефективність освітньої роботи з формування екологічно доцільної поведінки, як свідчить досвід, залежить від рівня еколого-педагогічної компетентності вихователя та позначається трьома вимірами: якість вивчення природного довкілля (необхідне і достатнє опанування екологічною інформацією з огляду на сутнісні ознаки дошкільного дитинства); якість навчання в природному довкіллі (потенціал природного середовища як сукупності розвивальних засобів і найбільш сприятливого простору для формування поведінкової сфери особистості); якість навчання для довкілля, бо саме цей вимір доводить адекватний рівень сформованості екологічно доцільної поведінки дитини, її готовність жити і працювати в суспільстві сталого розвитку і не порушувати балансу у відносинах «людина і природа».

РОЗДІЛ 2. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНО ДОЦІЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

2.1. Проблема професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до формування екологічно доцільної поведінки дітей дошкільного віку в науковому дискурсі

Реформування вищої педагогічної освіти з метою задоволення попиту у фахівцях інноваційного типу, конкурентоспроможних, високопрофесійних на рівні світових та європейських стандартів спонукає до принципових змін у професійно-педагогічній підготовці фахівців дошкільної освіти. Відтак, пильна увага широкого загалу освітян до обговорення проблем професійної підготовки майбутніх вихователів є цілком слушною та закономірною.

В основних світових та державних документах окреслено провідні завдання, тенденції та перспективи, визначено методологічні концепти та головні напрями розвитку сучасної української освіти: Закон України «Про дошкільну освіту» (2001), «Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті» (2002), «Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір» (2004), «Концепція наукової, науково-технічної та інноваційної політики в системі вищої освіти України», «Стратегія інноваційного розвитку України на 2010 – 2020 роки в умовах глобалізаційних викликів» (2009), «Про заходи щодо забезпечення пріоритетного розвитку освіти в Україні» (2010), «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій», «Концептуальні засади та напрями розвитку вищої освіти в Україні» (2011), Базовий компонент дошкільної освіти (2012), «Педагогічна Конституція Європи» (2013), «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року», «Концепція

розвитку неперервної педагогічної освіти» (2013), Закон України «Про вищу освіту» (2014), Закон України «Про освіту» (2017), «Про дошкільну освіту»: Закон України (2021), Стандарт вищої освіти України за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта» галузі знань 01 «Освіта / Педагогіка» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти.

На сучасному етапі розвиток системи підготовки спеціалістів дошкільної освіти до майбутньої професійно-педагогічної діяльності визначається такими тенденціями: зміненнями позиції держави та суспільства дотично якості освіти, її мети, вимог до професійно-педагогічної діяльності фахівців дошкільного профілю, що зафіксовані в зазначених вище документах; зміненнями в соціальному запиті до випускника ЗВО, що має зберегти унікальний простір дошкільного дитинства та зосередити увагу й зусилля на формуванні особистості кожної дитини; зміненнями в усвідомленні ціннісно-смислового ставлення вихователя до професійної діяльності, що обумовлені новими поглядами на феномен дитинства, його існування в просторі та часі, на стосунки суб'єктів освітнього процесу та збереження їх гармонійності.

Для реалізації завдань підготовки майбутніх вихователів до формування екологічно доцільної поведінки дітей дошкільного віку має значення опертя на теоретичні засади організації освітнього процесу у вищій школі загалом і педагогічній зокрема. Теоретико-методологічне підґрунтя та провідні ідеї (демократичність, гуманізм, інтегративність, аксіологічність, суб'єктність, діалогічність, гнучкість, відкритість, системність, технологічність) репрезентовано в працях відомих науковців (А. Алексюк, В. Андрущенко, С. Архангельський, Ю. Бабанський, І. Бех, С. Вітвицька, Б. Гершунський, В. Гриньова, О. Дубасенюк, В. Загвязинський, І. Зязюн, Б. Коротяєв, В. Кремень, Н. Кузьміна, С. Максименко, О. Мороз, Н. Ничкало, С. Сисоєва, В. Сластьонін, А. Хуторской та ін.), на які ми спиралися у своєму дослідженні.

Ретроспективний аналіз дисертаційних робіт і наукових публікацій від 90-х рр. XX століття до сьогодні засвідчив наявність широкого кола напрацювань, що закцентовують увагу на безсумнівній значущості проблем професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в контексті багатовекторних методологічних, науково-методичних підходів і викликів часу. Виокремимо такі блоки в галузі дослідницького поля професійної підготовки:

1. Історичний – висвітлено результати вивчення досвіду професійної та фахової підготовки спеціалістів дошкільної освіти в певні історичні періоди (діахронний або тематичний – в окремі часи – підходи) в Україні, що виявляють етапи, тенденції, конструктивні напрацювання тощо (З. Борисова, В. Замороцька, Ю. Косенко, С. Саяпіна, Т. Слободянюк, Т. Степанова, І. Улюкаєва). Цей напрям загалом є малочисленим, проте його цінність полягає в збереженні та актуалізації кращих ідей, доробків минулого, цікавого досвіду та питомих традицій.

2. Загальнопедагогічний – подано теоретико-методологічну і практико-методичну інформацію щодо цільового, змістового та організаційно-технологічного блоків професійної підготовки майбутніх вихователів у педагогічних ЗВО (загальні аспекти), специфіки та особливостей підготовки спеціалістів до реалізації певних напрямів дошкільної освіти, ліній розвитку дитини згідно із сучасними вимогами (спеціальні аспекти): теоретичний концепт професійної підготовки (Л. Артемова, Г. Бєлєнька, А. Богуш, Л. Зданевич, Н. Гавриш, Е. Карпова, М. Машовець, Т. Поніманська, І. Рогальська-Яблонська, Т. Танько); фахова підготовка майбутніх вихователів у системі заочного навчання (В. Нестеренко), художньо-педагогічна підготовка, музично-педагогічна підготовка (Г. Підкурганна, Р. Савченко, Т. Танько), інтеграція професійної підготовки майбутніх вихователів та вчителів початкових класів, організація їхнього професійного самовиховання (О. Кучерявий, М. Прокоф’єва),

підготовка до педагогічної творчості (С. Гаврилюк), до інноваційної діяльності (І. Дичківська), система підготовки до розвитку музичних здібностей дітей 4 – 7 років (О. Мкртчян), формування риторичної культури (Н. Тарасова), виразного мовлення (Ю. Руденко), валеологічна підготовка майбутніх вихователів (Т. Книш); фахова підготовка до економічного виховання дітей дошкільного віку (Н. Грама), комунікативно-мовленнєвої діяльності (І. Луценко, О. Швець**)**, до педагогічного менеджменту (Г. Закорченна), до педагогічної підтримки дітей дошкільного віку (Н. Колосова), до фізичного виховання, до формування основних рухових умінь та навичок (Н. Левінець, С. Петренко), до патріотичного виховання (Т. Філімонова), до соціалізації (Н. Сайко), до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників (Т. Величко); до формування математичної компетенції дошкільників у різновікових групах (І. Підлипняк), до розвитку креативного мовлення дітей передшкільного віку (М. Рогачко-Островська), до формування толерантності дітей (В. Ляпунова), до використання інтерактивних технологій, упровадження педагогічних інновацій (Н. Гончар, Л. Машкіна), прогностичної діяльності (Н. Давкуш) і використання комп'ютерних технологій в організації пізнавальної діяльності (І. Мардарова), до управлінської діяльності (Л. Онофрійчук), до роботи з дезадаптованими дітьми (Л. Зданевич) та в умовах інклюзії (О. Касьяненко); підготовка до роботи в сім'ях та з неблагополучними сім'ями (Т. Жаровцева, Н. Ковалевська), з батьками дітей раннього віку та з проблем морального виховання (Г. Борин, А. Залізняк), до емоційного розвитку дітей дошкільного віку (Н. Трофаїла) та ін.

3. Професійно-особистісний – у межах цього блоку репрезентовано результати наукових доробків з формування професійних та особистісних якостей: професійної компетентності майбутніх вихователів (Г. Бєлєнька, О. Богініч, А. Богуш, Н. Гавриш, О. Половіна), фахової компетентності на засадах міждисциплінарного підходу (Т. Теличко); застосування

акмеологічного підходу до формування професійно-творчого потенціалу, професійної компетентності, її формування в процесі педагогічної практики (Л. Кідіна, О. Листопад, Х. Шапаренко), формування професійної майстерності (Т. Швець), особистісне самовдосконалення майбутніх педагогів дошкільної освіти (Х. Шапаренко), педагогічної техніки (Л. Загородня), професійної культури (Ю. Смолянко), формування ціннісно-смислових та професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у фаховій підготовці (С. Бадер, О. Лисенко), формування педагогічних цінностей у майбутніх вихователів (О. Падалка), творчих якостей (С. Жейнова), пізнавальних інтересів та пізнавальної самостійності засобами інтелектуальної гри (В. Бенера, О. Бурляєва), художніх і конструктивних умінь (Н. Голота) та ін.

4. Компаративний – проаналізовано досвід і результати професійної підготовки спеціалістів дошкільної освіти в країнах світу з метою його порівняння та виокремлення загальних і специфічних тенденцій, установлення перспективних шляхів використання позитивних напрацювань, можливостей удосконалення освітнього процесу в педагогічних ЗВО у напрямі одержання професійної кваліфікації з обговорюваної спеціальності (Н. Лисенко, Н. Карпенко, Т. Кристопчук, Н. Мельник, М. Олійник, Н. Сулима, О. Шульженко).

Запровадження державного стандарту вищої освіти за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта» галузі знань 01 «Освіта / Педагогіка» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти (2019 р.) визначає та стимулює пошуки нових підходів до професійної підготовки майбутніх вихователів у педагогічному ЗВО, орієнтованих на розвиток їхнього особистісного потенціалу, творчої індивідуальності, активності, самостійності, які здатні здійснювати професійну діяльність в умовах ідеології сталого розвитку суспільства, реформування та реорганізації дошкільної освіти й сучасних тенденцій її розвитку [652]. Складником стандарту є освітньо-професійна

програма «Дошкільна освіта» першого (бакалаврського) рівня спеціальності 012 Дошкільна освіта. Цей документ установлює конкретні вимоги до змісту, обсягу та рівня фахової (професійно-практичної) підготовки фахівця певного першого (бакалаврського) рівня.

Ці документи спрямовують та актуалізують завдання фахової підготовки відповідних кадрів з урахуванням типів, форм і термінів навчання, тим більше, що сьогодні суспільство висуває підвищені вимоги до вихователів закладів дошкільної освіти. «Унікальність справжнього педагога полягає в тому, що він має передбачати майбутнє. Він сам має бути людиною з майбутнього, адже є зразком для наслідування для своїх вихованців», – цілком слушно зазначає Г. Бєлєнька [46, с. 3]. Яким стане майбутнє нашої економіки, екології, соціальної справедливості, залежить від відповідальної життєвої позиції кожного, особливо в умовах стрімкого перебігу подій, інформаційних викликів, еволюційних та революційних процесів розвитку суспільства. Отже, сьогодні Україні потрібні фахівці нової генерації, конкурентоспроможні, активно діючі, високопрофесійні та духовно розвинені.

Проблема професійної (фахової) підготовки кадрів дошкільної освіти завжди була в центрі наукових розвідок та практичних запитів. І які б аспекти, напрями, тенденції, особливості вона не висвітлювала, вихідними позиціями, на яких зосереджували увагу науковці, насамперед слугують її теоретико-методологічні, концептуальні засади, на підставі яких обґрунтовується зміст, етапи, умови, компонентний склад професійно-педагогічної підготовки, технології (моделі) їх реалізації та очікуваний результат.

Дефінітивний аналіз найближчого семантичного поля професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти, результати його узагальнення подано достатньо вичерпно в багатьох відповідних наукових публікаціях, зокрема, у процесі обговорення таких базових понять, як

«професійна підготовка», «професійно-педагогічна підготовка», «підготовка до педагогічної діяльності».

У словнику з професійної освіти, наприклад, термін «професійна підготовка» в його загальному значенні розкрито як сукупність спеціальних знань, умінь і навичок, якостей особистості, трудового досвіду і норм поведінки, що забезпечують можливість успішної праці за обраною професією [98, с. 262].

У дисертаційних працях, що позиціонують результати огляду визначення цього терміна в науковій літературі (часи, що передують нашому дослідженню), відзначаються його родові ознаки, як-от: система організаційних та педагогічних заходів; система пов'язаних структурних компонентів, що дозволяє вийти на якісно новий рівень готовності до професійної діяльності; процес оволодіння сумою відповідних знань, умінь та навичок; педагогічний процес; процес формування професійних рис та якостей; підготовка до опанування тією чи тією професією, процес навчання з метою опанування відповідною кваліфікацією тощо, та видові сутнісні ознаки: формування професійної культури в сукупності системного світогляду, праксеологічної, інформаційної та рефлексивної озброєності, компетентного спілкування та управління; формування професійної спрямованості; сукупності професійних знань, навичок і вмінь; професійно важливих особистісних якостей; професійної готовності; техніки та технології професійної діяльності (Н. Гончар, О. Листопад, В. Ляпунова, В. Нестеренко, Л. Пісоцька, М. Рогачко, Г. Підкурганна, Л. Сущенко, Т. Танько, Н. Трофаїла, Г. Троцко, Т. Швець, М. Чобітько). Ці визначення є сутнісно єдиними, хоча й мають певні розбіжності.

У нашому розумінні термін «професійна підготовка» можна потрактовувати як багатошаровий, упорядкований, гнучкий та динамічний освітній процес особистісно-професійного становлення майбутнього

спеціаліста відповідної галузі в умовах сучасних економічних, соціокультурних та інформаційних перетворень і викликів.

Однією з перших поняття «професійна підготовка майбутнього педагога (вихователя)» (як більш конкретизоване щодо базового поняття) визначила О. Абдулліна як процес формування та збагачення настанов, знань і вмінь, що необхідні майбутньому фахівцю для адекватного виконання специфічних завдань навчально-виховного процесу [1, с. 40]. Вона наголосила на провідних ознаках поняття, що можуть з часом трансформуватися та наповнюватися певним змістом залежно від соціокультурних, економічних, суспільних перетворень та вимірів.

На підставі узагальнення дефінітивного ряду, спорідненого терміну «підготовка до педагогічної діяльності», Г. Троцко сутність цього поняття вичерпно тлумачить як систему змістово-педагогічних та організаційно-методичних заходів, спрямованих на формування готовності майбутнього педагога до педагогічної діяльності [682].

Вивідне поняття «професійна підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти» вчені осмислюють по-різному, за певними сутнісними характеристиками, проте загалом їхні позиції спираються на ідеї О. Абдулліної, А. Алексюка, С. Вітвицької, С. Гончаренка, О. Дубасенюк, М. Євтуха, Н. Кичук, Б. Коротяєва, Н. Кузьміної, В. Лозової, О. Мороза, Н. Ничкало, О. Пєхоти, Н. Побірченко, Г. Сагач, В. Семиченко, В. Сластьоніна, Т. Танько, Н. Тарасевич, Г. Троцко, основу яких становить особистісно-професійне зростання спеціаліста в процесі неперервної системної педагогічної підготовки.

Професійну підготовку майбутніх фахівців дошкільної освіти вітчизняні науковці тлумачать як багатовекторну та багатофункційну структуру, головне завдання якої полягає в набутті кожним студентом особистісного смислу діяльності, формуванні фахової майстерності, постійно зростаючому інтересі до роботи з дітьми та їхніми батьками, а також у

розвитку успішності в діяльності [502]. Професійну підготовку фахівців дошкільного виховання Г. Підкурганна розглядає як єдність трьох основних складників: загальноосвітнього, спеціально-предметного та спеціально-професійного, спрямованих на формування професійної культури, професійної стійкості та індивідуальності, професійного мислення та компетентності, професійно-педагогічної майстерності [505]. В інтерпретації О. Листопада сутність цього поняття розкривається як цілеспрямований та організований процес, що забезпечує формування необхідних фахівцю для майбутньої діяльності знань, практичних умінь і навичок, професійно значущих якостей, достатніх для ефективного виконання професійних обов'язків у дошкільному закладі [361]. На наш погляд, ці визначення є слушними, проте в контексті особистісно зорієнтованого парадигмального підходу вони не вичерпують усіх ознак цього поняття.

Професійну підготовку майбутніх вихователів як процес набуття фахової освіченості не можна розглядати ізольовано від формування і професійних якостей, і особистісних, оскільки ці процеси працюють на успішний результат лише системно й у площині та за законами синергії.

Поняття «професійно важливі якості» В. Бодров розглядає як сукупність психологічних якостей особистості, низку фізичних, антропометричних, фізіологічних характеристик людини, що визначають і впливають на успішність навчання та реальну діяльність суб'єкта діяльності. Дійсно, конкретний перелік цих якостей для кожної діяльності є специфічним (за їх складом, за необхідним ступенем вираженості, за характером взаємозв'язку між ними) і позиціонується за результатами психологічного аналізу діяльності та складання її професіограми і психограми. Як слушно зауважує дослідник, значення професійно важливих якостей в успішності освоєння та реалізації фахової діяльності обумовлюється тим, що в них відбито майже весь компонентний склад структури особистості, що визначає психологічні характеристики діяльності

як системного утворення: мотиваційно-потребнісні, когнітивні, психомоторні, емоційно-вольові тощо [61, с. 96]. Професійно важливі якості, як підкреслено в цій роботі далі, є соціально зумовленими, формуються поступово, розвиваються на основі здібностей і забезпечують результативність та ефективність діяльності. Рівень сформованості професійно важливих якостей демонструє можливості суб'єкта діяльності швидко та ефективно розгортати процедуру діяльності та досягати ефективного очікуваного результату [61].

Своєю чергою, Т. Поніманська, конкретизуючи ці міркування, доводить, що для успішного здійснення педагогічної діяльності вкрай важливим є володіння такими особистісними якостями, як: здатність до рефлексії і контролю результатів педагогічної діяльності, співробітництва з дитиною на засадах гуманізму, розвитку її особистості; здатність виявляти і враховувати інтереси дітей, їхнє право на повагу, емоційно і морально підтримувати їх, уміти створювати психологічно комфортні умови для спілкування з дітьми; постійна налаштованість на самонавчання та самовиховання, вдосконалення педагогічної майстерності [529, с. 134].

У науковому дискурсі професійна підготовка спеціалістів дошкільного фаху у функційній площині розглядається як системний феномен або на рівні системи. У дослідженні Ю. Косенко доведено, що система професійної підготовки педагогічних кадрів дошкільної освіти є специфічною галуззю педагогічної освіти, у базових рисах структурно є тотожною їй і еволюціонує в межах трансформації останньої. Застосування історико-педагогічного підходу дозволило дослідниці визначити й певні функційні особливості та відмінності таких суміжних понять, як «система професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти», «педагогічний процес» та «педагогічна система»: система професійної підготовки майбутніх вихователів в державі і педагогічна система як педагогічний процес у професійному навчальному закладі поняття не тотожні; система професійної

підготовки фахівців дошкільної освіти функціює в масштабах держави, а педагогічна система як упорядкована педагогічною технологією цілеспрямована організація навчання й виховання майбутніх фахівців (педагогічний процес) здійснюється в конкретному навчальному закладі; функціювання системи професійної підготовки фахівців дошкільної справи обумовлено станом розвитку суспільства й у всі часи визначалося політикою держави в галузі освіти [312, с. 18-19].

Система фахової підготовки функціює як державний інститут і водночас розглядається як педагогічне явище. На думку О. Дубасенюк, систему фахової підготовки майбутніх вихователів доцільно характеризувати як цілісний комплекс структурних елементів, що перебувають між собою у певних зв'язках і стосунках, взаємодіють один з одним і утворюють цілісну єдність [184].

Ця категорія становила інтерес і для Л. Зданевич, яка досліджувала теоретико-методичні засади підготовки майбутніх вихователів до роботи з дезадаптованими дітьми: «Під системою професійної підготовки розуміється замкнута об'єктивна єдність пов'язаних між собою елементів, упорядкованих за певними принципами та визначеними метою і завданнями її функціонування, що має розроблені форми, засоби та методи, які забезпечують прикінцевий результат, а саме: готовність до роботи з дезадаптованими дошкільниками» [218, с. 153]. Науковиця запропонувала свій підхід до сполучення понять «модель підготовки» і «система підготовки», коли перше розуміється як філософсько-концептуальна категорія (загальнонаукова) на рівні поєднання таких її характеристик, як фундаментальність, інтегративність і модернізаційність (авторська модель репрезентована на основі поєднання парадигмального, методологічного, концептуального та практичного рівнів), а друге уособлює конкретний структурно-функційний підхід до її реалізації в освітньому процесі залежно від об'єкта та предмета дослідження [218].

Нове осмислення ефективних змін у процесі професійної підготовки майбутніх вихователів ЗДО обумовлене впливом кількох чинників. Чи не найпершими постулатами є усвідомлення дитинства як самоцінного, самобутнього й неповторного періоду життя особистості; цілісне уявлення про дитину як суб'єкт власного життя; а отже, визнання актуальних суспільних вимог до особистості педагога, якому доведеться функціювати в системі постійної змінюваності життя, викликів інформаційного суспільства, ситуаціях постійного оновлення освітніх технологій і загалом у контексті особистісно зорієнтованої парадигми, щоб водночас зберегти унікальність дитинства та надати йому адекватних стартових можливостей, створити найбільш сприятливі умови для подальшого розвитку як суб'єкта власного життя і творця власної філософії життя.

Поява парадигми особистісно зорієнтованої освіти в сучасній та зарубіжній педагогіці оголосила початок якісно нового етапу розвитку педагогічної думки. Серед провідних його характеристик виокремимо такі: розуміння освіти як культуротворчого процесу, сутність якого становлять гуманістичні цінності та культурні форми взаємодії його учасників; суб'єктність позиції викладача і студента, що стає системоутворювальним ядром освітнього процесу; активне використання в педагогіці вищої школи психологічних знань щодо механізмів розвитку особистості: персоналізація, самоідентифікація, самоактуалізація, самореалізація тощо (Ш. Амонашвілі, В. Андрущенко, І. Бех, Є. Бондаревська, Б. Гершунський, Н. Дем'яненко, І. Зязюн, М. Каган, Б. Коротяєв, В. Кремень, С. Кульневич, В. Курило, Ю. Сенько, В. Сєриков, В. Сластьонін, В. Слободчиков, О. Сухомлинська та ін.). Як уважають учені, способи реалізації окреслених ідей, перегляд завдань, змісту, технологій, очікуваних результатів викликають і сьогодні чимало питань, ставлять проблеми, на які поки що немає однозначної відповіді ані в науковців, ані в практиків. Проте, як стверджується, відповідно до гуманістичного педагогічного світогляду зміна уявлень про

суб’єктів освіти, її стратегія і тактика сьогодні розвивається в напрямі спільного зі студентами пошуку особистісного смислу та особистісних цінностей життєвої та професійної самореалізації. У цьому контексті ми цілком солідарні з авторами, які вважають, що вища освіта повинна дати кожній молодій людині можливість здійснити вибір життєвого шляху, який передбачає поєднання засвоєння конкретних професійних умінь та знань, задоволення потреб індивідуального особистісного розвитку, формування громадянських якостей та моральних переконань.

Зміна освітньої парадигми на особистісно зорієнтовану, на нашу думку, дає підстави вважати більш доцільним та виправданим говорити саме про особистісно-професійну підготовку майбутніх фахівців дошкільної справи. Діяльність вихователя дошкільного закладу є особливим видом професійної діяльності (що обумовлено не лише величезною значущістю першої ланки неперервної освіти людини, а й унікальністю та феноменальністю дошкільного дитинства), тож рівень, якість та успішність цієї справи багато в чому залежить від розвиненості фізичного, психічного, духовно-морального та соціального здоров’я вихователя, способу життя та його ціннісно-смислового ядра. Будь-яка професійна підготовка втілює та виявляє себе крізь призму особистісних надбань і навпаки, відтак на успішному життєвому шляху особистісні смисли та цінності перетинаються зі смисловим простором професіонала. Людина-особистість і людина-професіонал – два нерозривні феномена високого професіоналізму в будь-якій сфері людської діяльності.

Особистісно зорієнтована парадигма освіти вимагає орієнтації на суб’єкт-суб’єктну позицію дитини і педагога та їх відповідну взаємодію в обопільному процесі особистісного зростання. Тож, оскільки педагог у дошкільному закладі є дорослим партнером та наставником дитини, помічником та другом, система його особистісно-професійної підготовки має бути концептуально й технологічно перероблено. Саме над цим завданням

сьогодні працюють науковці Г. Бєлєнька, А. Богуш, Н. Гавриш, І. Дичківська, Т. Жаровцева, Л. Зданевич, Ю. Косенко, С. Курінна, О. Листопад, В. Нестеренко, Т. Поніманська, Ю. Руденко та ін.

Поява великої кількості наукових досліджень з професійної підготовки майбутніх вихователів, їх спрямованість та напрацювання, як свідчить їх аналіз, обумовлені також тими змінами, що відбуваються сьогодні в просторі та часі дитинства. Фундаментальні авторські концепції дитинства, що сформувалися у ХХ – на поч. ХХІ століття, репрезентували не лише основні сутнісні характеристики дитинства, а й виявили певні закономірності та зміни, що відбувалися в його існуванні протягом цього часу (Ш. Амонашвілі, В. Зеньківський, Д. Ельконін, Я. Корчак, В. Кудрявцев, О. Орлов, Д. Фельдштейн [131]. З метою збереження дитинства як людського феномену, його самодостатніх аутентичних рис (щирість, допитливість, рухливість, відкритість, бажання пізнавати, фантазійність, чутливість тощо), урахування всіх його особливостей та змін, що відбуваються під впливом епохи поширення цифрових комунікацій, процес професійної підготовки майбутніх вихователів потребує відповідної модифікації його змісту та технологій.

Серед найбільш очевидних та актуальних тенденцій трансформації та реформування професійної (фахової) підготовки в галузі дошкілля відзначимо найбільш значущі та сутнісні, які полягають у перегляді цільового, змістового, процесуально-діяльнісного та результативно-оцінного складників. Узагальнимо результати цих пошуків.

По-перше, зусилля педагогічної науки спрямовані на відпрацювання цільового складника професійної підготовки, що набуває розвивального, смисложиттєвого, аксіологічного, культурологічного, компетентнісного та діяльнісно-практичного характеру (Л. Артемова, А. Богуш, Г. Бєлєнька, І. Дичківська, О. Кучерявий, О. Листопад, В. Нестеренко, Г. Підкурганна, Т. Поніманська, М. Роганова, Т. Танько, Г. Цвєткова). Студент стає суб’єктом

освітнього процесу, пізнавально-творчої діяльності, розвитку власного професійного світогляду, мобільних професійних знань, педагогічних здібностей, можливостей, педагогічної культури, моральних чеснот та громадянської позиції, носієм професійних та духовно-моральних цінностей і носієм власної філософії життя загалом. Його самостійна робота (індивідуальна, групова, колективна), самовизначення, самоосвіта, регулярне індивідуальне спілкування викладача і студента стають епіцентром педагогічної взаємодії у творчому професійно-особистісному зростанні обох. Намагання студента здійснити себе як особистість через професійну діяльність потребує постійної підтримки й має стати провідним завданням професійної підготовки. Відповідно підвищуються вимоги до професійної кваліфікації викладача ЗВО, його особистісних рис, налаштованості на пошук якісних новітніх форм і методів викладацької діяльності, випереджальну дію щодо потреб дитинства та студентства.

Вивчення відповідних наукових джерел свідчить про те, що сьогодні мають місце неоднозначні позиції щодо цільового складника, і пошуки відповідей на питання «Для чого вчимо?» вочевидь актуалізувалися. У цьому контексті центром міркувань виявилася теза В. Кременя: «Предметом діяльності всіх суб'єктів освіти є не тріада – знання, уміння й навички, а культурні потреби й творчі здібності вчителів, учнів, батьків, керівників і всіх тих, хто так чи інакше долучається до простору освітньої діяльності» [319, с. 316]. Тобто на противагу формування славнозвісних ЗУНів у науковому дискурсі запропонований інший підхід, який полягає не в тому, щоб формувати наукові знання, уміння та навички, а саме в тому, щоб створювати для кожної особистості окремо й відповідно до її ресурсів і можливостей, темпів навчання найбільш сприятливі умови для вільного й природного особистісного та професійного розвитку. Як уважають учені, у цій парадигмі збігаються думки щодо формулювання мети освіти (яка звісно має бути конкретизована відповідно до її певного напряму): це не якість

знань, умінь та навичок, а якість життя, поведінки й діяльності, зокрема й професійної, усіх учасників освітнього простору. А такий компонент, як якість знань, умінь та навичок є наслідком і одним із результатів стійкого способу діяльності, життя і поведінки особистості [310]. Отже, кінцева мета підготовки сучасного майбутнього вихователя спрямовується на формування цілісної, гуманної, творчої, духовної, культурної, компетентної особистості фахівця.

Компетентнісна освітня парадигма, доповнюючи цілепокладання, також докорінно змінила спрямованість професійної підготовки майбутніх вихователів, ціннісні орієнтири учасників освітнього процесу та очікувані результати. Вища педагогічна школа сьогодення спрямовує суб'єктів освітнього процесу на досягнення інтегрованих показників особистісного та професійного розвитку, під якими розуміють компетентності (базові та спеціальні). Сутність компетентнісного підходу в підготовці фахівців дошкільної освіти, формування професійної компетентності вихователів закладів дошкільної освіти ґрунтовно досліджували Г. Бєлєнька, А. Богуш, Н. Гавриш, Е. Карпова, О. Кононко, Н. Лисенко, І. Рогальська-Яблонська, Т. Поніманська, Т. Теличко, Г. Цвєткова та ін. Аналіз визначень загального поняття «професійна компетентність педагога», поданих у наукових джерелах, дозволяє характеризувати його як інтегративну динамічну характеристику особистості, що уособлює систему професійних знань, умінь, навичок, досвіду та соціально-моральної позиції майбутнього спеціаліста й особистісні якості, які є значущими для виконання професійних обов'язків і досягнення певної освітньої мети (С. Вітвицька, Н. Кузьміна, В. Сластьонін, М. Чобітько та ін.). Професійна компетентність майбутнього вихователя в дослідженнях тлумачиться як рівень сформованих системних складників, таких як мотиваційно-ціннісний, змістовий, особистісний та професійно-діяльнісний, що детермінують здатність суб'єкта до педагогічної праці, професійної самореалізації і зростання (Г. Бєлєнька, Л. Кідіна,

Г. Підкурганна, Т. Танько, Т. Теличко, А. Чаговець, Х. Шапаренко та ін.). Професійна компетентність майбутнього вихователя розглядається і як здатність вирішувати завдання професійної діяльності на основі фахових знань і вмінь, що інтегруються з розвитком професійно значущих якостей: перш за все, любов до дітей, що поєднується з вимогливістю, емпатія та комунікативність. Це поняття в умовах ступеневої підготовки в закладі вищої освіти (хоча більше в наукових розвідках це стосується бакалаврського рівня) конкретизується як здатність трансформувати особистісні та фахові здобутки у площину професійної діяльності [45].

Мета освітнього процесу (відомо, що загальна – визначається концепцією освіти; оперативна – стандартами освіти; конструктивна – завданнями вивчення конкретної навчальної дисципліни та потребами студентства) реалізується через змістовий складник навчальних дисциплін та технології її реалізації, які є необхідними важелями педагогічного впливу у формуванні професійної компетентності майбутнього вихователя, і, нарешті, виявляється в рівні сформованих професійних компетентностей (професійної готовності) як підсумковий результат (цьому складнику більшу увагу буде приділено в третьому підрозділі).

По-друге, виховання гуманної особистості майбутнього вихователя потребує оновлення й змісту професійної підготовки студентів. Аналіз підходів до конструювання змісту професійної підготовки, крім структурування суто професійних знань, що відповідають державним стандартам, сучасним вимогам науки та суспільним викликам, засвідчив існування таких загальних векторів: спрямування змістового складника на формування особистості-професіонала дошкільної справи; виховання його гуманістичного світогляду та відповідної педагогічної позиції, насичення змісту не лише когнітивними, а й культурологічними, духовно-моральними та аксіологічними компонентами; дотримання цілісного та системного характеру змісту; виокремлення ціннісно-смислового ядра в кожній

дисципліні, що працює на професійну підготовку, з метою супроводу студентів у конструюванні ними свого внутрішнього світу, знаходженні свого місця у професії, суспільстві, соціумі, природі, культурі.

Працюючи над оновленням та модернізацією змісту в контексті інтеграції особистісного та професійного його складників, освітяни послуговуються принципом поєднання загального, особливого та індивідуального. На цей процес мають працювати і навчальні дисципліни циклу загальної підготовки, фахового (професійно-практичного) циклу, вибіркові компоненти освітньої програми (за вибором навчального закладу або студента). Відтак, навчальні плани підготовки фахівців дошкільної освіти в останні часи відрізняються постійним оновленням та переглядом освітніх компонентів, їх змістового наповнення та методичного забезпечення. Їх аналіз дозволяє стверджувати, що основними тенденціями цього процесу є зближення з науково-практичними гуманістичними досягненнями світового та європейського досвіду, альтернативними виховними системами, насичення етнопедагогічним та національним контентом, введення елективних курсів, дисциплін, що пов’язані із соціально-педагогічним та психологічним супроводом дошкільного дитинства, філософією сучасного батьківства, сучасними інноваційними освітніми технологіями, проблемами сучасного менеджменту в галузі організації дошкільної освіти, гендерною проблематикою, дисциплін з підвищення професійної компетентності та майстерності, орієнтованих на запровадження інтерактивних технологій навчання, дисциплін, що задовольняють освітні та особистісні потреби та інтереси студентів, відповідають на виклики часу й майбутнє працевлаштування, вивчення цифрових технологій та оптимальне використання інформаційно-комунікаційних технологій у різних дисциплінах і блоках, на різних ступенях та етапах навчання.

Цей складник освітнього процесу, наприклад, активно обговорюється в дослідженнях Г. Підкурганної, Т. Теличко – опертя на інтеграцію

міждисциплінарних знань фахових освітніх компонентів [674], Т. Танько – збагачення фахових дисциплін не лише класичними науковими знаннями, але й включення знань щодо реальної ситуації, що склалася в практиці дошкільних закладів, про стан сучасного дитинства [670], М. Роганової – використання духовно-морального потенціалу культурологічних дисциплін [571]; І. Княжевої – насичення змісту творчими освітніми технологіями, удосконалення елективних дисциплін [288], Л. Зданевич – акмеологічний, аксіологічний, герменевтичний підходи до опрацювання змісту [218], О. Листопада – визначення в змісті підготовки сутності та цінності педагогічної творчості [361], В. Ляпунової – використання педагогічних ресурсів навчальних дисциплін у професійній підготовці студентів до формування толерантності дошкільників [379], Х. Шапаренко – втілення у змісті підготовки майбутніх вихователів сутності й цінності процесу особистісного самовдосконалення [743], С. Бадер – оновлення навчально-методичного забезпечення фахових дисциплін і педагогічних практик з урахуванням аксіологічного складника фахової підготовки майбутніх вихователів ЗДО [24].

Наголосимо, що розробка змістового складника професійної підготовки майбутніх вихователів не зводиться лише до появи нових дисциплін. Крізь зміст кожного освітнього компонента узгоджуються та реалізуються завдання формування майбутнього вихователя як особистості та компетентного й конкурентоспроможного професіонала. Майбутній вихователь має бути відкритим світу, як і світ відкритий для нього. Виховання високоосвіченої людини, з високим рівнем загальної і педагогічної культури, «культури гідності» (О. Асмолов) дозволяє виходити за межі власного буття, у світ дитинства, батьківства, інших людей, гармонійно взаємодіяти з ними, збагачуватися новими ідеями, смислами, цінностями та засобами їх реалізації. У такий спосіб відбувається перенесення акцентів у змісті педагогічної освіти в бік збудження,

формування інтересу до освіти як феномену культури, як умови цілісного розвитку особистості студента, як чинника його професійного та життєвого успіху, засобу становлення власного «Я». Кращі зразки освітнього досвіду доводять, що оволодіння змістом професійної освіти передбачає участь студента як суб'єкта (тобто це його власний вибір та ініціатива) в осмисленні, засвоєнні та використанні змісту, що особистість студента як майбутнього професіонала та людини розвивається в контексті пошуку смислу своїх слів, думок, переживань, учинків, життєвих пріоритетів та професійних орієнтацій (С. Бадер, Г. Бєлєнька, А. Богуш, С. Гаврилюк, Н. Гавриш, Л. Загородня, Л. Кідіна, Н. Колосова, Е. Карпова, О. Кучерявий, Н. Лисенко, О. Падалка, Т. Поніманська, Х. Шапаренко, Т. Швець та ін.).

Розвиток людського в людині, за В. Франклом, – це перш за все проблема опанування смислами. Вивчення будь-якої гуманітарної дисципліни, як демонструють результати досліджень та аналіз освітньої практики, відбувається не заради цієї науки, і сьогодні її намагаються викладати так, щоб за її допомогою вивчати світ, людину (дитину), закони буття та становлення людини (дитини), гармонії, учити майбутніх вихователів відкривати себе та власні потенції, сприймати своє життя та життя свої вихованців як найвищу цінність. Як уважають учені, усвідомлене сходження до опанування способом життя, поведінки, діяльності і викладача, і студента починається з акту запитання про смисл, про сенс свого життя, буття взагалі, про власні діяння, про майбутню професію тощо [310]. Отже, у змісті вищої педагогічної освіти спостерігаємо відкриття смислоутворювальних орієнтирів педагогічної діяльності гуманістичного типу, насичення професійного контенту питаннями, які звертаються і до смислу буття загалом: любов, совість, життя, щастя, добро, істина, краса і гармонія, природа і людина, людина і культура, людина і соціум тощо, і до смислу буття кожного студента як зростаючої особистості, майбутнього професіонала, сім'янина, громадянина.

Усі методичні підходи щодо інтеграції цільового, змістового та технологічного компонентів уособлює такий інструмент, як силабус, що розробляється до кожного освітнього компонента освітньо-професійної програми відповідно до ступеневої підготовки й містить усі необхідні складники, що унормовують та регулюють вивчення дисципліни. Навчально-методичне забезпечення містить навчальну і робочу програми, навчально-методичні матеріали для лекцій, інструктивно-методичні матеріали до практичних (семінарських) занять із навчальної дисципліни, методичні вказівки та тематику курсових робіт, пакет контрольних завдань для перевірки залишкових результатів навчання студентів з навчальної дисципліни, дидактичне забезпечення самостійної роботи студентів, критерії оцінювання результатів навчання студентів, дистанційний супровід дисципліни.

По-третє, технологічний аспект професійної підготовки майбутніх вихователів становить систему певних підходів, принципів, засобів та методів педагогічної взаємодії та співробітництва в різноманітних видах і формах освітньої діяльності і поза нею в контексті розвитку мотиваційно-ціннісної, інтелектуальної та практико-діяльнісної сфери студентів (С. Бадер, Г. Бєлєнька, С. Гаврилюк, О. Гончарова, Н. Лисенко, Т. Жаровцева, Л. Зданевич, Л. Іщенко, І. Княжева, О. Кучерявий, О. Листопад, В. Ляпунова, О. Мкртчян, В. Нестеренко, С. Ніколаєва, Ю. Руденко, Т. Танько та ін.).

Сьогоднішні зміни в самій педагогічній технології спрямовуються на формування позитивної установки на педагогічну діяльність як достатньо складну, непросту й досить відповідальну. Трансляція лише так званих ЗУНів сьогодні є малоефективною. Як демонструє досвід, тільки ті методи, форми та прийоми роботи зі студентами, які потребують їх пошуково-творчої активності, самостійності та вибору у вирішенні професійних і життєвих проблем, можуть забезпечити підготовку гармонійно розвиненого та професійно компетентного спеціаліста.

У професійній підготовці майбутніх вихователів і сьогодні мають місце інформаційно-репродуктивні технології, проте частка їх дедалі зменшується і більш поширеними та ефективними за результатами навчання стають технології проблемного навчання; інтерактивні технології; технології, що спрямовані на моделювання професійної діяльності; проєктні технології; інформаційно-комунікаційні, ігрові тощо (Г. Бєлєнька, Н. Гончар, Н. Грама, Н. Давкуш, Т. Жаровцева, С. Жейнова, Л. Зданевич, О. Кас'яненко, Л. Кідіна, І. Княжева, О. Кучерявий, І. Мардарова, Л. Машкіна, О. Падалка, Г. Підкурганна, М. Рогачко-Островська, Ю. Руденко, Ю. Смолянко, Н. Трофаїла, Т. Швець та ін.).

Так, Г. Підкурганна досліджувала ефективність проєктних технологій та технології моделювання в професійній підготовці магістрів до художньо-педагогічної діяльності [505], Т. Жаровцева довела доцільність використання у професійній підготовці майбутніх фахівців до роботи з неблагополучними сім'ями дискусійних та ігрових методів [194], Г. Бєлєнька у формуванні професійної компетентності майбутніх вихователів досліджувала ефективність використання інтерактивних прийомів і методів навчання, залучення студентів до дослідницької, просвітницької, шефської, волонтерської діяльності [44], І. Княжева показала значущість використання інтерактивних методів навчання, ігрових і проблемних технологій, методу моделювання в розвитку методичної культури магістрів [288], О. Листопад успішно апробував інформаційні технології, проєктну діяльність, ігрові методи, тренінги, інтерактивні форми навчання, технологію «кейс-стаді», створення портфоліо у формуванні професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів [361], С. Бадер експериментально довела, що найбільш удалими під час формування ціннісно-смислових орієнтацій майбутніх вихователів виявилися діалогова технологія, технологія розв'язання моральних дилем, розвитку критичного мислення, технологія навчального тренінгу і роботи з медіатекстами [24].

Узагальнення результатів досліджень, спрямованих на студіювання інших певних напрямів професійної підготовки майбутніх вихователів, свідчить про те, що в розробці, обґрунтуванні та реалізації відповідних систем та експериментальних моделей акцент зроблено також на використанні в аудиторній та позааудиторній роботі на різних етапах дослідження таких ефективних форм і методів, як діалогічні (дискусії, пресконференції, лекції-діалоги, «мозкова атака»); творчі (проєкти, презентації, конкурси та креативні змагання, педагогічні задачі та ситуації тощо); ігрові (ділові й рольові ігри, тренінги, вправи); широко застосовуються і можливості ІК технологій (С. Бадер, С. Гаврилюк, Н. Давкуш, Л. Іщенко, Л. Кідіна, В. Любива, В. Ляпунова, М. Рогачко-Островська, Ю. Руденко, Ю. Смолянко, Н. Трофаїла, Т. Швець та ін.).

Уважаємо за доцільне відзначити, що ефективність педагогічної технології багато в чому залежить від установлення суб'єкт-суб'єктних стосунків між викладачем та студентом за умови їхньої взаємної відповідальності за якість професійної підготовки та особистісного зростання студента (С. Гаврилюк, Т. Жаровцева, Л. Зданевич, Т. Лесіна, І. Мардарова, В. Нестеренко, Г. Підкурганна та ін.) Якими б не були активність, зацікавленість та самостійність самих студентів, рівень їхніх творчих здібностей, усе ж таки значущою фігурою та головною умовою якісної підготовки спеціаліста залишається викладач і особливо його стосунки зі студентами.

Класична педагогічна спадщина залишила в спадок не лише величні неповторні постаті педагогів (Я. Корчак, А. Макаренко, М. Монтессорі, С. Русова, Г. Сковорода, В. Сухомлинський, К. Ушинський), але й їхню глибоку впевненість та віру в те, що для дитини (молодої людини) потрібен наставник-гуманіст, глибоко освічена, інтелігентна, яскрава і творча особистість. Для студента викладач як носій високого рівня загальної культури, освічений, інтелігентний, вихований, тактовний, з розвиненим

почуттям гумору, з оптимістичним поглядом на життя, безумовно, буде професійно та особистісно значущою, авторитетною людиною, з якою виникає бажання творити, співпрацювати, відкривати нове, і зустріч з таким викладачем є для студента справжньою подією в його професійному та особистісному житті.

Як зазначають учені, організаційні форми та методи навчання еволюціонують у бік використання тих, що розвивають творчу ініціативу та активність, критичне мислення, конструюють «ситуацію вибору», «ситуацію успіху», «ситуацію вільного обміну думками», орієнтовані на самостійне пізнання, розвиток та рефлексію. Їх застосування обумовлюється організаційними умовами (форма навчання, термін, профіль, кваліфікація, рівень, ступінь), конкретними завданнями, змістом, яким треба опанувати відповідно до загальних та спеціальних компетентностей щодо напряму (лінії) освітньої роботи з дошкільниками або співпраці ЗДО з родиною, очікуваними результатами (сформована фахова готовність як показник професійної компетентності). Загалом, у науковому доробку поняття «підготовка» та «готовність» диференціюються, бо перше викриває процесуально-функційну природу цього процесу, а друге означає векторну спрямованість на конкретний підсумковий результат.

Відповідно, оцінно-результативний складник професійної (фахової) підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти (якісно-кількісні показники) перебуває на стадії відпрацювання на рівні сучасних соціально-педагогічних викликів, вимог освітньо-професійної програми, ідей студентоцентрованого освітнього процесу, кредитно-модульної системи навчання, специфіки кожної навчальної дисципліни, її мети та спрямованості.

Окремо відзначимо ґрунтовне дослідження М. Мельник, де розкрито сучасні теоретико-методологічні підходи та методичні основи організації професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи (на прикладі Німеччини, Франції та Великої Британії), обґрунтовано

перспективні напрями вдосконалення підготовки фахівців дошкільної справи в системі вищої педагогічної освіти України з урахуванням прогресивних ідей зарубіжного досвіду та за умови гармонійного існування в європейському просторі дошкільної освіти [411]. У контексті завдань нашого дослідження на увагу заслуговують відзначені авторкою певні особливості зарубіжного досвіду: багатовекторність наукових підходів, які концептуалізують професійну підготовку (найбільш традиційні гуманістичний, культурологічний; компетентнісний підхід, у контексті якого реалізуються технологічний, інформаційно-комунікативний, інформаційно-комунікаційний, практико та дослідницько зорієнтовані підходи, модульна концепція; інноваційні – концепції професійного навчання, засновані на суспільній взаємодії – обмін знаннями, коуч-підхід, флеш-підхід, участь в освітніх програмах для громадськості, науково-дослідні проєкти, використання електронних ресурсів); наявність авторських спецкурсів та програм; урізноманітнення форм, методів і засобів професійної підготовки; підвищення ролі та статусу педагогічної практики та урізноманітнення її видів [411]. На жаль, екологічна компонента в змісті професійної освіти майбутніх фахівців дошкільної освіти в обраних для аналізу закладах вищої освіти Європи не представлена.

Отже, тенденції та підходи, що були висвітлені в наукових джерелах і подані вище, є підставами для їх урахування в обґрунтуванні концепції та вихідних позицій нашого дослідження.

Логіка наукового пошуку вимагає аналізу тих напрацювань, що мають безпосереднє відношення до проблеми нашого дослідження. Посиленню ролі екологічної домінанти в освітньому процесі закладів вищої та середньої освіти присвячено низку наукових розвідок (І. Астраханцева, О. Біда, М. Білянська, С. Глазачев, О. Головко, О. Грошовенко, І. Звєрев, О. Колишкіна, О. Колонькова, Л. Королецька, О. Крюкова, Л. Лук’янова, С. Масленникова, О. Пруцакова, Г. Пустовіт, Н. Пустовіт, О. Рогова,

Л. Руденко, В. Совгіра, С. Совгіра, І. Суравегіна, О. Шевчук та ін.). Усі вони наголошують на тому, що екологізація освіти передбачає проникнення ідей, концепцій, принципів, підходів екологічного знання та культури в систему виховання учнів та підготовку спеціалістів будь-якого профілю та рівня навчання.

Подолання техногенного утилітарно-прагматичного ставлення людини до соціо- та екосистеми, протиріччя між гуманізацією та екологізацією освіти, а відтак докорінний перегляд методологічних, концептуальних і технологічних засад актуалізує виховання майбутнього педагога як носія екогуманістичної позиції, який у своїх стосунках з природою, самим собою і своїми вихованцями керується сформованими духовно-моральними цінностями і здатний вибудовувати позитивну екологічно доцільну взаємодію. У цьому контексті в науковий обіг було введено поняття «екологічна особистість», яка, на думку В. Ясвіна, характеризується екоцентричним типом екологічної свідомості, психологічним включенням у світ природи, партнерським характером сприйняття живих істот, прагненням до непрагматичної взаємодії зі світом природи [785].

Сучасні дослідники одностайні в думці, що екологічна освіта дітей та молоді має стати метою та новим сенсом освітнього процесу, що екогуманістична позиція та відповідні цінності майбутнього вихователя мають бути інтегровані в систему його особистісно-професійних цінностей, а отже, стати смислоутворювальним чинником його еколого-педагогічної освіти на всіх етапах та рівнях навчання у ЗВО (О. Бабич, Г. Бєлєнька, О. Вашак, О. Гончарова, Н. Граматик, В. Зебзєєва, Н. Кривощокова, Н. Лисенко, А. Нестерова, С. Ніколаєва, О. Пинзеник, З. Плохій, Н. Рижова, І. Трубник, Н. Яришева та ін.).

Предметом їхніх досліджень ставали теоретико-методологічні та методичні засади еколого-педагогічної підготовки майбутніх вихователів (різні аспекти та напрями) в умовах закладів вищої освіти. На конкретних

прикладах з'ясуємо сутність їхнього внеску в розробку екологічної проблематики щодо професійної підготовки майбутніх вихователів.

Однією з перших в Україні теоретико-методичні засади формування еколого-педагогічної культури майбутніх вихователів досліджувала Н. Лисенко. Термін «еколого-педагогічна культура» вона розглядає як «важливий інтегративний компонент професійної підготовки спеціалістів дошкільного виховання, який сприяє гармонізації його відносин з природним довкіллям та є передумовою виховання ідентичного світосприймання в дітей» [359, с. 34]. Учена обґрунтувала та довела ефективність педагогічних умов розвитку еколого-педагогічної культури майбутніх вихователів: «створення педагогічних ситуацій, які спонукають студентів до аналізу процесу екологічного виховання дітей з позиції основних дидактичних принципів; посилення пізнавальної активності студентів шляхом об'єднання теоретичних знань з практичним досвідом; переведення виховання еколого-педагогічної культури кожного студента на рівень самовиховання шляхом розвитку його самосвідомості; організація громадської просвітницької діяльності з екологічних проблем» [359, с. 36]. У структурі екологічної культури авторкою виокремлено і практично-діяльнісний (поведінковий) компонент.

На той час проблема екологічної підготовки майбутніх спеціалістів дошкільного виховання була малодосліджуваною, отже, заслуговує на увагу також одне з перших у цьому напрямі дослідження Н. Кривощокової [322]. Екологічну грамотність дошкільників авторка розглядала як базову передумову для формування екологічної культури особистості, що включає початкові знання про взаємозв'язки у природі та певний рівень екологічно адекватної діяльності. У цьому контексті система підготовки майбутніх вихователів до формування екологічної грамотності дошкільників мусить складатися з трьох взаємопов'язаних компонентів: змістового (система екологічних та методичних знань), діяльнісного (комплекс екологічних та

методичних умінь) та мотиваційного (гуманістичні, історичні, культурологічні аспекти, що забезпечують розуміння гуманістичної цінності екології як науки та явища культури). Серед умов ефективного функціювання цієї системи (частка з них стосується загальних вимог до освітнього процесу та психологічного складника) виділимо організаційно-методичні: розробку авторського спеціального курсу з теорії та методики екологічної освіти дошкільників відповідно до компонентів готовності студентів з метою формування екологічної грамотності дошкільників; створення еколого-розвивального середовища, у межах якого студент набуває навичок середовищноутворювальної діяльності; включення студентів у виконання функційно-рольових вправ; спрямованість методичної підготовки на особистісно зорієнтовану модель екологічної освіти, що мусить забезпечити формування ековідповідного способу життя [322]. На наш погляд, актуалізація системно-функційної характеристики процесу підготовки майбутніх вихователів до екологічної освіти дошкільників та одержані дослідницею результати стимулюють пошук нових стратегій і методик залежно від сучасних соціально-педагогічних реалій.

Предметом дослідження В. Зебзєєвої була готовність майбутніх вихователів до еколого-гуманістичної освіти дошкільників, які навчаються в педагогічному училищі. Внесок авторки полягає в уточненні та доповненні цього поняття гуманістичним компонентом. Воно тлумачиться як особистісна якість, яка насичена еколого-гуманістичним потенціалом, що включає загальнопрофесійні вміння, певний рівень еколого-гуманістичних знань та відносин, уміння створювати еколого-гуманістичне середовище [221]. Конструктивним є підхід щодо визначення педагогічних умов формування готовності студентів у визначеному напрямі, оскільки він базується на органічній сукупності та актуалізації зовнішніх умов (створення відповідного середовища, цільовий, змістовий, операційно-діяльнісний компоненти освітнього процесу) та внутрішніх (психологічні чинники, як-от:

розвиток інтересів, потреб, ставлення, творчих нахилів студентів до означеного виду діяльності) [221]. Додамо, що змістовий компонент був реалізований за умови створення й використання авторського спецкурсу «Методика еколого-гуманістичного виховання дошкільників».

У подальшому проблему підготовки фахівців дошкільної освіти в умовах ЗВО на концептуальному рівні вивчали Н. Рижова, О. Гончарова, С. Ніколаєва, які розглядали її як необхідний складник у зв'язку з обґрунтуванням теоретико-методичних засад екологічної освіти в дошкільному закладі, соціально-екологічного розвитку особистості дитини [136; 458; 591]. Ними встановлено, що педагогічна доцільність процесу підготовки майбутніх спеціалістів до екологізації дошкільної освіти залежить від цілеспрямованості процесу, самодостатності організації та підготовленості вихователів до цієї діяльності. Такий фахівець може буде підготовлений усією сукупністю різноманітних форм життя у вищій школі, головними з яких є навчальна діяльність, спілкування та позааудиторні форми роботи. Наскрізною в процесі підготовки студентів є ідея професійно-особистісного становлення, індивідуально-творчого розвитку й саморозвитку студента, яка детермінує її змістовий та процесуально-діяльнісний етапи.

Низький рівень екологічної та екопедагогічної підготовки вихователів констатувала у своїй докторській дисертації на початку XXI століття О. Рижова. Вона наполягала, що підготовка студентів мусить бути спрямована перш за все на формування екологічної культури педагога, формування його як особистості, що володіє екологічною етикою, розуміє необхідність змін у поведінці, мотивації учинків з позиції екологічної парадигми [591]. Дослідниця дійшла висновку, що підготовка майбутніх вихователів включає такі напрями, як: науково-професійна підготовка (знання основ екологічних дисциплін); професійно-методична (опанування сучасними методиками екологічної освіти дітей, уміння реалізовувати на практиці інтегрований підхід, опанування методиками роботи з батьками,

створення розвивально-предметного середовища); нормативно-діяльнісний напрям (здатність аналізувати та контролювати власну поведінку щодо природного довкілля й поведінку дітей з позиції екологічної парадигми; уміння самостійно оцінювати екологічну обстановку, володіння навичками екологічно безпечної поведінки, здатність відповідати за свої дії й стан довкілля, обмежувати свої потреби, бажання та вміння, брати участь в акціях захисту довкілля) [591].

Серйозну увагу професійній підготовці студентів до соціально-екологічного розвитку дошкільників приділила О. Гончарова. Обґрунтування нею сутності соціально-екологічної компетентності майбутніх педагогів ЗДО засновано на компетентнісному підході і тлумачиться як складне структурне утворення, що інтегрує мотиваційний, емоційно-вольовий, змістово-діяльнісний та рефлексивний компоненти, які забезпечують досягнення цілей професійної діяльності. Заслугою авторки вважаємо виявлення основних тенденцій у формуванні соціально-екологічної компетентності: гуманістична спрямованість освітнього процесу, що підкреслює значущість формування соціально-екологічної компетентності і залежність від ступеня її спрямовування до особистості дитини; технологізація освітнього процесу, що відповідає вимогам діагностування, соціальної контекстності, моделювання професійних ситуацій; творча самореалізація, що висвітлює залежність формування компетентності від ступеня розвитку професійної свободи та відповідальності особистості за свої дії, розкриття її потенціалу в соціально-екологічній діяльності [136].

Схожі позиції щодо ролі вихователя, рівня розвитку його екологічної культури в повноцінній реалізації завдань екологічної освіти дошкільників продемонструвала С. Ніколаєва. Показниками екологічної культури спеціаліста дошкільного виховання, які є основою його загальної та професійної компетенції, вона вважала знання екологічних проблем (планети, країни, регіону), громадянську відповідальність та практичну

готовність до їх розв’язання; знання основ екології та вміння їх застосовувати у практиці роботи в дошкільному закладі; володіння методикою екологічного виховання дітей; володіння технологіями організації екоосвітнього процесу з дітьми різних вікових груп, здатність до творчого їх перетворення відповідно до конкретних умов закладу [458].

Оскільки рівень екологічної культури педагогів дошкільної освіти визначає якість виховання дітей відповідно до екоцентричної спрямованості, Л. Яковлєва зосередила увагу на педагогічних умовах виховання екологічної культури майбутніх фахівців у ЗВО. Нею уточнено сутність поняття «екологічна культура майбутнього вихователя», що тлумачиться як широка інтегративна якість особистості у складі когнітивного, ціннісно-мотиваційного та діяльнісно-практичного компонентів, що спрямовується на реалізацію стимулювальної, нормативної, інформаційної, розвивальної, орієнтаційної та гуманістичної функцій в екологічному вихованні дітей. У її дослідженні теоретично обґрунтовано та експериментально перевірено комплекс педагогічних умов, що забезпечують ефективне формування екологічної культури студентів: зміст екологічних дисциплін побудовано з урахуванням вимог модульного та аксіологічного підходів; емоційно-ціннісне ставлення студентів до світу природи є основою сформованості екоцентричної свідомості; майбутні педагоги мають бути залучені до різних видів еколого спрямованої діяльності на етапах професійного навчання. Авторка доводить, що основними організаційно-педагогічними вимогами системного, модульного та аксіологічного підходів до формування екологічної культури студента є: цілісність, відкритість та результативність структурної організації освітнього процесу; самостійність, активність та індивідуальний підхід в оволодінні студентами знань, видами еколого спрямованої діяльності; виявлення та врахування динаміки емоційно-ціннісного ставлення студентів до природи як основи екоцентричної свідомості в організації екологічної освіти дітей. У застосованій практико

зорієнтованій методиці пріоритетне місце посіли творчо-пошукові, дослідницькі, проблемні, ігрові форми і методи, екологічні походи, екскурсії, акції тощо [777].

Досить близькими до напряму нашого дослідження є наукові напрацювання І. Трубник та О. Бабич. Їх поєднує той факт, що обидва мають безпосереднє відношення до нашої проблематики, а також характеризуються чітким спрямуванням на підготовку фахівців до формування екологічної поведінки дітей, однак у першому випадку – це підготовка майбутніх вихователів до формування екологічно мотивованої поведінки дошкільників, а в другому – удосконалення професіоналізму вихователів, що працюють у дошкільних закладах, у формуванні екологічно доцільної поведінки дітей [23; 683].

На підставі аналізу психолого-педагогічної, науково-методичної літератури І. Трубник визначено еколого-педагогічну підготовку майбутніх вихователів як багатоаспектний процес, що охоплює формування наукової системи знань у галузі взаємодії природи й суспільства, виховання гуманістичного світосприйняття особистості, розвиток екологічного мислення, формування екологічних переконань особистості, засвоєння норм екологічної етики і як результат – формування екологічної культури, еколого-педагогічної готовності [683, с. 13]. Подано обґрунтоване власне розуміння структурних компонентів та критеріїв готовності майбутніх вихователів до формування екологічно мотивованої поведінки старших дошкільників: мотиваційний (наявність потреб і мотивів взаємодії з природним довкіллям, свідоме еколого-педагогічне самовдосконалення), теоретичний (природничі знання – глобальний, державний, регіональний рівні; науково-методичні знання) та практичний (уміння діагностувати рівень екологічної вихованості дітей; уміння розробляти еколого-педагогічні системи; уміння творчо використовувати різні види діяльності дітей у природі та еколого-розвивальне середовище). Констатуємо також, що

І. Трубник було вперше теоретично обґрунтовано основні положення методики підготовки майбутніх вихователів до формування в дітей екологічно мотивованої поведінки та умови ступеневої підтримки мотивації у навчально-виховному процесі ЗВО. Ці конструктивні позиції маємо врахувати у власному дослідженні сутності готовності студентів до формування екологічно доцільної поведінки дошкільників та обґрунтуванні експериментальної системи освітньої роботи [683].

У дослідженні О. Бабич нашу увагу привернула розроблена нею технологія підвищення професіоналізму вихователя у формуванні екологічно доцільної поведінки дітей. Раціональним уважаємо підхід дослідниці до визначення структурної моделі екологічно доцільної поведінки дитини та проєктування функційної моделі підвищення професіоналізму вихователів відповідно до її складників, визначення показників професіоналізму та критеріїв досягнення гарантованого результату, підхід до добору ефективного та гнучкого діагностичного інструментарію, який дозволяє надійно та ефективно здійснювати педагогічний моніторинг характеристик професіоналізму вихователів та екологічно доцільної поведінки дітей [23].

Ці розвідки було продовжено й надалі. Так, Н. Граматик досліджує особливості формування готовності майбутніх вихователів дошкільних закладів до формування першооснов екологічної відповідальності вихованців [147]. На переконання авторки, готовність вихователя до формування екологічної відповідальності в дошкільників має багатокомпонентну структуру і тлумачиться як системна властивість особистості у складі емоційного, когнітивного, динамічного та регуляторного компонентів, пронизаних еко- та дитиноцентричною мотивацією. У вихованні цього феномену особливого значення набуває створення педагогічних умов, спрямованих на оптимізацію фахової природничої підготовки. Технологічний контекст передбачає урізноманітнення форм і методів еколого-педагогічної підготовки, спрямованих на організацію й розвиток

активної навчально-пізнавальної, навчально-професійної, екологічної та природоохоронної діяльності [147, с. 61-62].

Предметом дослідження О. Вашак була підготовка майбутніх вихователів до екологічного виховання дошкільників на засадах етнопедагогіки. В освітній роботі зі студентами авторка акцентує увагу на таких підходах, як: екологічний дитиноцентризм (у центрі екологічно збалансованого гармонійного виховного впливу перебуває дитина); екологовідповідна інформованість (знання про природовідповідну поведінку людини як невід'ємний складник природи передаються через мистецько-образні твори) та екологодієва активність (досвід природовідповідної діяльності прищеплюється дитині через споглядання, ігрову діяльність і посильну участь у різноманітних трудових процесах). Серед продуктивних форм і методів учена виокремила моделювання, самостійне опрацювання наукових доробків, дискусії, драматизації, творчі проєкти, автобіографічні дослідження [89].

А. Нестерова присвятила своє дослідження формуванню еколого-педагогічної компетентності майбутніх педагогів дошкільної освіти. Доповнюючи та уточнюючи склад поняття «еколого-педагогічна компетентність», авторка наголосила цілком слушно на необхідності врахування в її структурі особистісного та професійно-екологічного складників. До критеріїв розвиненості цієї компетентності було віднесено аксіологічний, гносеологічний, праксеологічний та особистісний [454]. Як довела А. Нестерова, формування еколого-педагогічної компетентності майбутніх педагогів забезпечується впровадженням низки таких педагогічних умов: розробка та реалізація моделі формування еколого-педагогічної компетентності майбутніх вихователів, що поєднує цільовий, змістовий, процесуальний та результативний компоненти; здійснення міжпредметної інтеграції; залучення студентів до різних видів діяльності еколого спрямованої діяльності (пізнавальної, художньо-естетичної, ігрової,

трудової, природоохоронної тощо); організація активної практичної діяльності студентів у професійній сфері на підставі накопиченого досвіду розв'язання педагогічних задач; використання активних методів навчання (дискусія, тренінг, метод аналізу ситуацій тощо); розвиток професійної науково-дослідної самостійності на основі методу проєктів [454]. Відзначимо також і розробку авторських курсів «Проблеми екологізації дошкільної освіти» та «Професійно значущі здібності педагога». Нарешті, підтримуємо думку авторки, що більш детального дослідження потребує проблема формування природовідповідної поведінки у професійному контексті.

В останні роки вагомий внесок у розробку екологізації професійної освіти в контексті сучасних викликів зробила Н. Миськова, оскільки спрямувала дослідницьку увагу на підготовку фахівців дошкільної освіти до впровадження ідей сталого розвитку як невід'ємного складника якісної освіти. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури з проблеми впровадження ідей сталого розвитку у професійну підготовку майбутніх вихователів дітей дошкільного віку авторка уточнює сутність понять (дотичних до понятійного апарату нашого дослідження), як-от: навички, орієнтовані на сталий розвиток як автоматичні дії, спрямовані на задоволення власних життєвих потреб, виконання яких відбувається на основі ціннісного ставлення до природи, людей, середовища; підготовка майбутніх вихователів, спрямована на прийняття студентами цінностей сталого розвитку та формування готовності впровадження в освітньому процесі дошкільного закладу провідних засад освіти для сталого розвитку [417, с. 12].

Новим та оригінальним уважаємо підхід дослідниці до застосування в підготовці майбутніх вихователів до формування в дітей навичок, орієнтованих на сталий розвиток, принципів педагогіки емпауерменту (про неї згадувалося в першому розділі), яка побудована на стимулюванні та самостимулюванні суб'єкта навчання до дій в інтересах сталого розвитку та сталого стилю життя, є ідейною підставою та осердям практико-діяльнісного

аспекту, причому ефективність її впровадження повністю підтверджено результатами експериментального дослідження. Заслуговує на нашу увагу і достатньо вичерпний підхід до визначення компонентів готовності студентів до формування в старших дошкільників навичок, орієнтованих на сталий розвиток, як-от: ціннісний, когнітивний, рефлексивно-поведінковий та методичний. З метою поглиблення науково-методичного забезпечення підготовки майбутніх вихователів в означеному напрямі Н. Миськова як власне досягнення розробила та інтегрувала в процес експериментальної роботи (реалізація розробленої моделі) відповідний спецкурс та навчально-методичні посібники [417].

Ще один напрям наукових розвідок, що має безпосереднє відношення до проблеми нашого дослідження, присвячений питанням удосконалення природознавчої освіти майбутніх педагогів (Г. Бєлєнька, Н. Горопаха, Л. Козак, Л. Крайнова, Н. Лисенко, О. Пинзеник, З. Плохій, Н. Яришева та ін.). Результати їхніх напрацювань стосуються перегляду змісту природознавчої освіти відповідно до компетентнісного підходу, вимог БКДО (відповідна освітня лінія) та екологічної парадигми освітнього процесу, ідей сталого розвитку; пошуку її найбільш продуктивних форм і методів і більшою часткою представлені в опублікованих посібниках та методичних розробках для студентів і вихователів [47; 140; 294; 353; 354; 357; 500; 512].

У межах цих розвідок дослідницею О. Пинзеник обговорюються, наприклад, особливості міжпредметних зв’язків у підготовці майбутніх вихователів до формування екологічно доцільної поведінки, зокрема основ природознавства та методики ознайомлення дітей з природою, технологій екологічного виховання, а також навчальних дисциплін, пов’язаних з екологічно доцільною поведінкою – основ безпеки життєдіяльності, основ екології; самостійної підготовки студентів, яка за обсягом, значущістю та змістом повинна перевищувати ті знання, які були набуті впродовж навчання у ЗВО [500, с. 128].

Завершуючи аналіз наукових доробків, констатуємо, що серед низки наукових досліджень з професійної підготовки майбутніх вихователів ЗДО до екологізації дошкільної освіти обрана нами проблема не ставала предметом окремого спеціального дослідження і на концептуально-системному рівні не вивчалась.

Проведений аналіз теоретичних аспектів професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до еколого-педагогічної діяльності дозволив виявити певні суперечності щодо обговорюваної нами проблеми: між вимогами до екологізації професійної підготовки майбутніх вихователів в умовах ЗВО і недостатньою увагою до її науково-практичного забезпечення; між зростанням потреби в запровадженні науково-методичної системи підготовки майбутніх вихователів до формування екологічно доцільної поведінки дошкільників та недостатнім рівнем її теоретико-методологічного обґрунтування й організаційно-технологічного забезпечення. Розв'язання суперечностей націлює на виконання таких дослідницьких завдань: обґрунтування концептуальних основ професійної підготовки майбутніх вихователів в умовах ЗВО до формування екологічно доцільної поведінки дошкільників; розробка науково-методичної системи підготовки фахівців у вказаному напрямі та створення відповідних умов для її реалізації в процесі професійної підготовки; формування готовності до формування майбутніх фахівців дошкільної справи до виховання екологічно доцільної поведінки дітей.

Отже, проведений аналіз теоретико-практичних підходів до професійної підготовки майбутніх вихователів загалом та в напрямі формування готовності до виховання екологічно доцільної поведінки дошкільників зокрема дає підстави стверджувати, що ця проблема висвітлена лише опосередковано та фрагментарно, хоча наявні напрацювання слугують більш повному та глибокому її розумінню як самодостатньої, що потребує спеціального дослідження. Результати наукових розвідок є базою для

подальшого опрацювання понятійно-термінологічного апарату дослідження, розробки та обґрунтування теоретико-методологічних засад системи професійної підготовки майбутніх вихователів до формування екологічно доцільної поведінки, виявлення компонентів, критеріїв, показників і рівнів готовності до цього.

2.2. Методологічні підходи до процесу професійної підготовки майбутніх вихователів до формування екологічно доцільної поведінки дітей дошкільного віку

Згідно з Концепцією екологічної освіти в Україні стратегічним завданням є формування поколінь з новою екологічною культурою, новим екологічним світоглядом, сформованим на принципах гуманізму, екологізації мислення, міждисциплінарної інтеграції, історизму та системності в контексті збереження й відновлення природи України та її біологічного різноманіття; тактичним завданням, що стосується проблеми нашого дослідження, – розробка й постійне вдосконалення Державних стандартів професійної екологічної освіти та переробка чинних стандартів усіх рівнів і напрямів підготовки фахівців, виховання дітей та молоді з урахуванням вимог щодо формування екологічної культури. Розвиток екологічної освіти має відбуватись на основі синтезу трьох основних підходів (тенденцій), що сьогодні існують: тенденції формування сучасних екологічних уявлень, тенденції формування принципово нового ставлення до природи й тенденції формування нових стратегій і технологій взаємодії з природою.

З огляду на вивчення феноменології професійної підготовки майбутніх вихователів до формування екологічно доцільної поведінки дітей дошкільного віку варто чітко визначитись у методологічних підходах до її розуміння та можливостей реалізації.

У загальній інтерпретації методологія означає універсальний інструментарій наукового пізнання певного явища. У педагогічній науці методологія визначає ту чи ту систему принципів, способів організації, побудови теоретичної і практичної діяльності; вчення про основи пізнання й перетворення педагогічної дійсності. Методологічні засади конкретизуються у вигляді педагогічних парадигм, підходів, концепцій, систем, технологій (С. Гончаренко, Д. Горський, В. Журавльов, В. Краєвський, І. Лернер, А. Хуторської та ін.).

У загальновизнаному варіанті термін «підхід» розглядається як методологічна орієнтація (засіб), що спонукає дослідника до використання певної характерної сукупності взаємопов'язаних та взаємообумовлених ідей, понять, принципів та способів діяльності. Оскільки жоден з підходів науковці не вважають універсальним, доцільно говорити про їхню взаємодоповнюваність [700].

У наукових напрацюваннях виокремлюють загальнонаукову та конкретно-наукову методології, що пов'язано із своєрідністю об'єкта та предмета, які вивчає дослідник [142]. Намагаючись диференціювати методологічні підходи, вчені схильні до загальнонаукових зараховувати системний, синергетичний, діяльнісний підходи, серед конкретно-наукових називають аксіологічний, компетентнісний, культурологічний, акмеологічний, праксеологічний та ін. Проте класифікація наукових підходів є до сих пір дискусійною. Відбір методологічних підходів (тут говоримо про їх відносну рядоположність) нами було здійснено на підставі виявлення їх конструктивних можливостей, особливостей предмета, логіки і завдань дослідження, а також відповідно до інноваційних процесів, що відбуваються сьогодні на терені освітнього простору вищої педагогічної школи під впливом його екологізації й позначаються на специфіці та проблемному полі дослідження.

Спираючись на наукознавчі вимоги щодо теоретико-методологічного підґрунтя нашого дослідження, зосередимо увагу на характеристиці таких основоположних підходів до процесу професійної підготовки майбутніх вихователів до формування екологічно доцільної поведінки дітей дошкільного віку, як системний, синергетичний, особистісно-діяльнісний, аксіологічний, культурологічний, компетентнісний, середовищний і технологічний (Рис. 2.2.1).

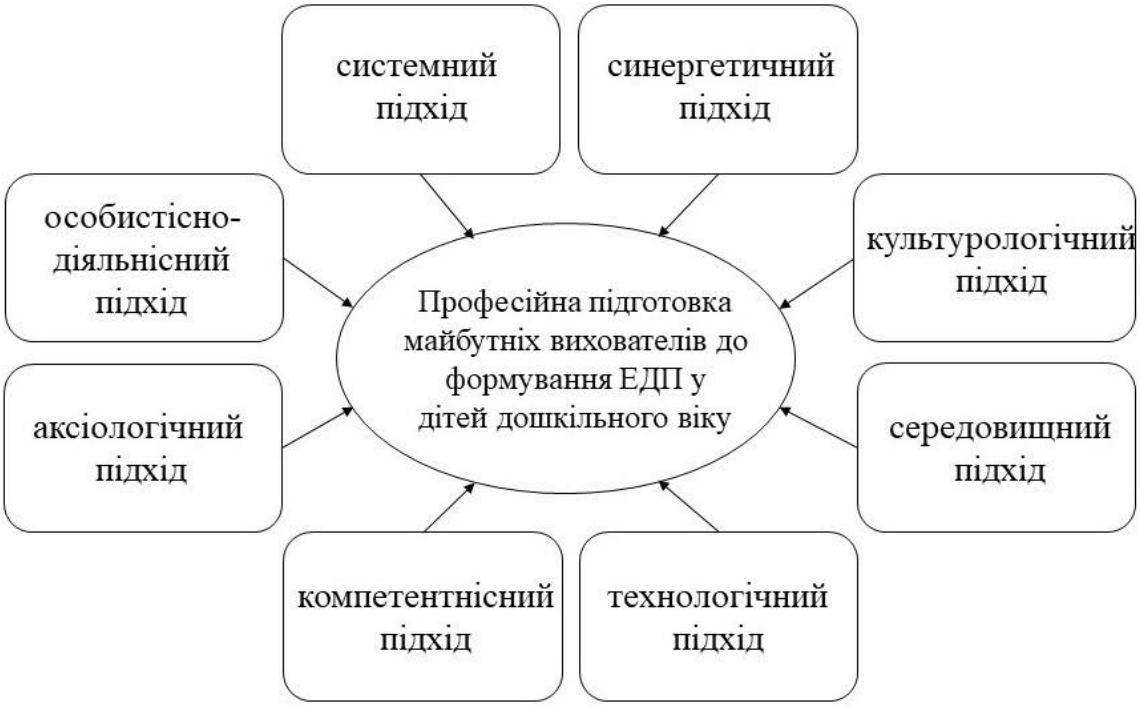

Рис. 2.2.1. Методологічні підходи до процесу професійної підготовки майбутніх вихователів до формування екологічно доцільної поведінки дітей дошкільного віку

1. *Системний підхід* як метод наукового пізнання (за І. Блаубергом та Е. Юдіним відповідає загальнонауковому рівню методологічного знання) віддзеркалює базову домінантну основу розробки експериментальних освітніх систем, зокрема системи професійної підготовки майбутніх вихователів до формування екологічно доцільної поведінки дітей дошкільного віку. Його сутність та характерні ознаки як методологічного

концепту випливають із досліджень феномену систем та системного аналізу [18; 20; 138; 292; 646; 56; 57].

Відомо, що теорія систем містить кілька певних понять: система, елемент, структура, функція, проте поняття «система» є основним.

Так, С. Ніколаєва, аналізуючи різні варіанти визначень поняття «система» (до речі, їх тлумачення з боку субстанціональності поняття є тотожними), висловлює конструктивну думку й доходить висновку, що система – цілісне утворення, що складається з багатьох пов'язаних між собою елементів, які утворюють таку єдність, яка задає їй нової якості. Згадування про цю кінцеву рису слугує інструментом побудови такої системи професійної підготовки у вирішенні провідного завдання нашого дослідження, що має працювати на досягнення ефективного результату. Системний об'єкт можна дослідити лише тоді, коли увиразнюються взаємозалежності всіх зв'язків елементів системи, ураховується її динамічний характер, що є завданням наукового й теоретико-методологічного аналізу [166].

Якісною характеристикою системи є її структура. Вона демонструє будову, конфігурацію та характер закономірних зв'язків елементів (компонентів) системи, відношення складників, які є відносно самостійними, проте виявляють себе у постійному зв'язку та русі, і спосіб їх взаємодії забезпечує специфіку та стійкість системи. За способом зв'язку елементів систему характеризують як ієрархічну, багатошарову, мережеву, матричну, систему з довільними зв'язками [138; 292]. Змінити способи та характер зв'язків можна за умови змінення сутнісних характеристик цілого. Важливими особливостями структури є забезпечення просторово-часової узгодженості між компонентами системи, а також виокремлення рівнів та підсистем (ієрархічність).

Особливо динамічними є структури соціальних систем, що забезпечує зміну окремих етапів, стадій, переходи на якісно новий рівень розвитку. У

структурі соціальних систем (а такою системою є освітня діяльність) провідну роль відіграє людський чинник. Саме в процесі організаційної роботи людина здійснює підбір компонентів системи, їх упорядкування та інтеграцію в систему з усім розмаїттям її характеристик. Для соціальних систем є властивим цілепокладання, а також випереджальне віддзеркалення, що обумовлює їх можливість передбачати майбутні зміни, ставити цілі, планувати їх виконання та добирати адекватні методи. [20, с. 86-92]

Беремо до уваги й те, що до сутнісних властивостей будь-якої системи науковці відносять, окрім цілісності та ієрархічності, також сумативність (ефективність цілісної системної дії перевищує ефективність функційності окремих її підсистем) та певну механізацію (окрема взаємодія елементів системи всередині певних блоків), хоча, на наш погляд, самі терміни не зовсім удало характеризують системну дію. Щодо педагогічних систем науковці наголошують на таких характеристиках, як їх відкритість, цілеспрямованість спільної діяльності суб'єктів освітнього процесу, ціннісно-нормативний спосіб регуляції внутрішніх та зовнішніх зв'язків [138; 292; 340; 646; 714].

Акцентуємо увагу й на визначенні педагогічної системи В. Беспальком, що є пояснювальним механізмом для конкретизації кроків нашого дослідження: «сукупність взаємопов'язаних засобів, методів і процесів, необхідних для створення організованого, цілеспрямованого педагогічного впливу на формування особистості із заданими якостями» [39, с. 6].

Поняття «системний підхід» використовуємо як методологічний орієнтир педагогічного дослідження, що має гуманітарну сутність. Системний підхід як метод наукового пізнання вимагає розглядати явище, що вивчається, як цілісну систему в сукупності її елементів, їх зовнішніх і внутрішніх зв'язків, відповідних ієрархій та функцій, отже, як статичне й динамічне утворення. Використання системного підходу передбачає реалізацію таких методологічних вимог: виокремлення елементів

досліджуваного цілого як самостійних утворень; дослідження структури стійких зв'язків, що виникають між елементами в результаті їхньої взаємодії; застосування цієї структури як алгоритму для дослідження певних явищ та процесів [57; 58]. У сукупності на прикладному рівні вони забезпечують цілеспрямованість, структурність, функційність, керованість та результативність функціювання системи. Усі ці характеристики системного підходу мають гармонійно відбиватися в системі професійної підготовки майбутніх вихователів до формування екологічно доцільної поведінки дошкільників. Звернення до системного підходу дозволило кваліфікувати професійну підготовку в указаному напрямі як освітню систему, що функціює в часі та просторі на рівні цілісності та взаємозв'язку всіх її елементів (блоків), етапів розвитку та руху до більш розвиненого та оптимального для неї стану.

Отже, на основі системного підходу професійну підготовку майбутніх вихователів до формування екологічно доцільної поведінки дитини в загальному вигляді маємо розглядати як ієрархічну динамічну педагогічну систему в нерозривній єдності її структурно-функційних складників (підсистем), що забезпечує формування готовності студентів до означеного напряму еколого-освітньої роботи.

2. Новітнім досягненням теорії систем є *синергетичний підхід* до розвитку та перетворення складних систем, який тісно пов'язаний із системним та є наступною вихідною методологічною настановою наукового пошуку.

Поведінка системи багато в чому визначається поведінкою її елементів. Синергетика як універсальна світоглядна наука та напрям міждисциплінарних досліджень вивчає закони та механізми самоорганізації складних систем, скеровує увагу на взаємодію елементів системи з позиції взаємозв'язку складних та відкритих систем, що перебувають у постійному процесі саморозвитку завдяки природної здатності нових систем до

самоорганізації [703]. З позиції синергетики всі системи містять підсистеми, що постійно змінюються під впливом флуктуацій та біфуркацій (тобто випадкових відхилень та роздвоєнь – точок виникнення нових структур). Побудовані таким чином нові системи є більш сильними, диференційованими, упорядкованими (дисипативними) структурами, яким притаманні певні особливості: когерентність, мінливість, конструктивний хаос, пам'ять структури, взаємозв'язок необхідності та випадковості, неврівноваженість, час функціювання, або незворотність процесів у цих системах [290; 532; 703; 713]. Здобутки синергетики призвели до відмови від лінійних (закритих) систем на користь нелінійних (відкритих), самоорганізованих, що потребують уважного вивчення.

Оскільки завдання синергетики полягає в пошуку законів еволюції і самоорганізації світу, еволюції складних систем, таких як, наприклад, природні та соціальні (В. Кинельов), професійна підготовка майбутніх вихователів до формування екологічно доцільної поведінки дошкільників цілком логічно пов'язана із включенням в освітній процес синергетичних уявлень про цілісність і взаємозв'язок природи, людини й соціуму.

Ситуація, яку спостерігаємо в сучасному освітньому просторі загалом, описується також через терміни синергетики, про що свідчать наукові доробки вчених [77; 103; 290; 319; 334; 516; 654; 747]. Феномен синергетики широко використовується як можливість нового методологічного вирішення актуальних освітніх проблем, особливо в контексті появи суспільства відкритого типу на підставі гуманістичних ідеалів як головної умови успішного життя людства у XXI столітті, а отже, детермінує ставлення до освіти як до відкритої системи, що набуває принципово нових рис [321]. З огляду на ідеї синергетичного підходу відзначимо певні характеристики, що стосуються процесу професійної підготовки майбутніх вихователів до формування екологічно доцільної поведінки дошкільників і які треба брати

до уваги при обговоренні концептуальних засад та реалізації відповідної системи експериментальної роботи.

За синергетичними уявленнями на професійну підготовку майбутніх вихователів до формування екологічно доцільної поведінки дошкільників як складну, відкриту систему можна екстраполювати такі сутнісні характеристики систем: 1) неоднорідність і значна кількість елементів; 2) властивості окремих елементів і властивості системи емерджентні і до цілого не зводяться; 3) ієрархія системи – наявність кількох рівнів і способів досягнення їх мети, що породжує конфлікти рівнів системи; 4) агрегація – об'єднання кількох параметрів системи в параметри більш високого рівня (параметри більш низького рівня знаходять висвітлення в агрегованих параметрах вищого рівня); 5) багатофункційність – здатність великої системи до реалізації багатьох функцій у цій структурі, що виявляється у властивостях гнучкості, адаптації, живучості (гнучкість – властивість змінювати мету функціювання залежно від умов функціювання чи стану підсистем; адаптація – зміна мети функціювання зі зміною умов функціювання системи; живучість – здатність змінювати мету функціювання за відмови чи ушкодженні елементів системи); 6) надійність – властивість системи реалізовувати задані функції за певний час і забезпечувати задані параметри якості; 7) безпека системи – здатність не завдавати шкоди технічним об'єктам, персоналу, довкіллю; 8) стійкість – властивість системи виконувати свої функції за умови виходу параметрів зовнішнього середовища за певні обмеження; 9) вразливість – здатність зазнавати пошкоджень під час впливу зовнішніх і внутрішніх чинників (Дж. Гібсон) [126, с. 63–67].

У цьому контексті серед загальних ознак відкритості освітнього процесу (вони прописані у відповідних наукових джерелах – О. Бондаревська, С. Кульневич; О. Брижатий, С. Вітвицька, О. Дубасенюк, В. Ільїн, В. Кремень, С. Курдюмов, В. Цикін та ін.), налаштованого саме на

екологізацію професійної підготовки студентів у вказаному напрямі, наразі відзначимо як базові такі:

- нелінійність, коли знання та досвід еколого-педагогічної діяльності студентів можуть формуватися не тільки за нормативно визначеною траєкторією, а й виникають спонтанно та суб'єктивно завдяки їх самостійним відкриттям;
- незавершеність та відкритість когнітивного концепту, коли при опануванні екологічними знаннями залишається можливість їх доповнення через власні пошуки та досвід певними смислами, значеннями, цінностями, причому смисл і значущість формування екологічно доцільної поведінки дітей не може нав'язуватися студентам зовні, а потребує їхньої самоорганізованої роботи та врахування індивідуального досвіду, способу життя тощо;
- особистості викладача та студента як суб'єкти педагогічної взаємодії прагнуть до розвитку своєї суб'єктності, вони є відкритими для постійного вільного обміну смислами екологічних знань, стосунків, порозуміння, досвіду;
- навчальні програми з еколого-педагогічної діяльності задають лише базовий і необхідний орієнтир, загальне ядро, що має доповнюватися і трансформуватися залежно від потреб наявної екологічної ситуації, культурних, етнічних, регіональних особливостей;
- поняття «методика» в традиційному розумінні поступається поняттю «технологія» як більш цілісному, ефективному та м'якому добору орієнтирів, що припускають творчий підхід викладача і студентів в опануванні готовністю до формування екологічно доцільної поведінки дошкільників;
- орієнтація не лише на кінцевий результат (певний рівень готовності студентів), але й на процес їхньої безпосередньої еколого-педагогічної діяльності завдяки організованого її проживання та

переживання в процесі набуття відповідного досвіду і у взаємодії з природним довкіллям, і оволодіння технологіями екологічної освіти дітей дошкільного віку;

- еколого-педагогічна підготовка студентів у сучасному контексті уникає готових «рецептів» знань та зразків поведінки, вона пропонує обговорення різноманітних їх варіантів, звертаючись до природної потреби людини обирати, що є однією з гуманних характеристик внутрішнього світу особистості, створюючи умови до самовизначення й самоорганізації через актуалізацію її внутрішніх ресурсів;

- свобода самовираження й самореалізації особистості в освітньому середовищі, пошук студентами індивідуальної стратегії самовизначення у професії та житті, що позначається на їхній власній екологічній поведінці та можливостях професійного формування такої в дітей дошкільного віку;

- відкритість освітнього процесу передбачає, що взаємодія викладача і студентів відбувається в атмосфері порозуміння, теплоти, єдності, групової підтримки, спільної рефлексії, оцінювання та переживань особистих та групових екогуманістичних досягнень, успіху, доробків, досвіду тощо;

- усвідомлення того, що екологічні знання – це феномен непостійний, мінливий, як і людина, вони перебувають у стані неперервного розвитку, тим самим визначають неабиякі потенційні можливості подальшого розвитку особистості;

- здатність педагогічної системи до якісного стрибка, переходу з одного рівня на інший, що дозволяє за певних умов рухатися до вищих станів у розвитку готовності студентів до формування екологічної поведінки дошкільників;

- у системі підготовки майбутніх вихователів до формування екологічно доцільної поведінки дітей функційне об’єднання основних її

адекватних структурних компонентів за умови їх спільної дії має спрацювати на реалізацію кумулятивного ефекту, який, як відомо, не дорівнює простій сумі вихідних складників.

За результатами досліджень Г. Бєлєнької, Л. Зданевич, І. Княжевої, Т. Лесіної, О. Листопада, В. Нестеренко, Ю. Руденко, Т. Танько та ін. синергетичний підхід до професійної підготовки майбутніх вихователів означає її розгляд як системи, спроможної до самоорганізації та набуття ознак саморозвитку, реалізується він за умови використання в освітньому процесі таких складників, як орієнтація на педагогічну взаємодію суб'єктів навчання; урахування рівня особистісного розвитку кожного студента в процесі індивідуалізації навчання; інтеграція цільового, процесуального та результативного компонентів у формуванні професійної компетентності; використання в усіх формах освітнього процесу діалогової та полілогової моделей спілкування, багатоваріантних завдань, творчих проєктів; залучення до пошукової та дослідницької діяльності тощо.

Відтак, на підставі синергетичного підходу процес професійної підготовки майбутніх вихователів до формування екологічно доцільної поведінки дітей дошкільного віку розглядаємо як самоорганізовану, відкриту та динамічну систему, функціювання та взаємодія компонентів якої створює умови та сприяє саморозвитку та самовдосконаленню студентів як екологічних особистостей, професійно підготовлених до виконання завдань екологічної освіти вихованців. У цьому контексті і викладача, і студента сприймаємо як суб'єктів освітнього процесу, де суб'єктність кваліфікується як відкрита до саморозвитку та самоорганізації система. Синергетичний підхід принципово змінює функції викладача, бо спрямовує викладацьку діяльність на створення таких умов, щоб студенти опинилися, за К. Роджерсом, у ситуації значущого для них вчення, що мобілізує їхні внутрішні сили, можливості, здібності до саморозвитку, самопізнання, «пробуджує» внутрішню енергію до особистісних змін [809].

Запобігання розриву між рівнем знань майбутніх фахівців про охорону навколишнього середовища та реальним свідомим і дбайливим ставленням до нього має стати пріоритетним завданням системи особистісно-професійної підготовки. Й. Пригожин попереджував, що система «людина – культура – природа» перебуває у неврівноваженому стані, вихід з якого може бути або катастрофічним, або рухатися в бік гармонії взаємин людини та природи. У наших силах з погляду синергетики, як підкреслював А. Урсул, суттєво знизити невизначеність майбутнього і на підставі різних альтернатив та пошукових передбачень виявити низку найбільш реальних тенденцій, на які можна впливати та розумно ними управляти [532; 691].

Як зауважують учені, синергетичний підхід має свою специфіку, істотно збагачує методологію педагогічних досліджень, проте не вичерпує всього її багатства та багатовимірності [8].

3. *Особистісно-діяльнісний підхід* є наступним методологічним інструментом дослідження. Методологія цього підходу обґрунтована в дослідженнях Л. Виготського, О. Леонтьєва, А. Маслоу, К. Роджерса, С. Рубінштейна. Зауважимо, що в окремих наукових дискурсах застосовуються два рядоположних поняття – особистісно зорієнтований підхід (останнім часом має місце суб'єктно-діяльнісний підхід) та діяльнісний як відносно самостійні, але пов'язані між собою. Уважаємо, що такий розподіл є теоретично умовним, і з огляду на предмет нашого дослідження, ураховуючи сутнісну природу та органічний зв'язок цих понять, особливості їх функціювання в цілісному освітньому просторі, а також спрямування нашого дослідження, доцільним, на наш погляд, є використання особистісно-діяльнісного підходу.

У руслі гуманістичної парадигми епіцентром освіти є особистість як вільна, активна індивідуальність, здатна до спілкування та співробітництва з іншими людьми, самою собою та довкіллям. Освіта розглядається як соціокультурний простір становлення особистісного образу людини

(О. Асмолов, Г. Балл, І. Бех, О. Бондаревська, Б. Гершунський, В. Зінченко, І. Зязюн, В. Кремень, О. Пєхота, С. Подмазін, В. Семиченко, Ю. Сенько, В. Сєриков та ін.).

Гуманітарний дискурс налічує досить велику та розгалужену кількість інтерпретацій поняття «особистість», що відрізняються акцентами змістових спрямувань. У широкому сенсі поняття «особистість» становить єдність антропологічних, соціальних і психологічних характеристик людини (О. Асмолов, Б. Ананьєв, Л. Божович, Л. Виготський, О. Леонтьєв, В. М'ясищев). Нам імпонує думка В. Давидова, який поповнив науковий обіг поняттям «змістове узагальнення» як теоретичний образ, що формується в людській свідомості шляхом мисленнєвих операцій, які виявляють єдність системи понять та їх взаємозалежностей. Узагальненням такого рівня є й поняття особистості, бо особистість – це утворення змістового узагальнення вищого рівня, що репрезентує себе через цілісну сукупність якостей і включає все розмаїття їхніх виявлень (потреб, здібностей, Я-концепції, відносин, діяльності, поведінкових актів, учинків, реакцій, інтелекту, творчих можливостей, соціальних ролей тощо) [601, с. 17].

Провідними ознаками особистості є соціальна активність (намагання діяти у певному соціальному просторі, діяти за межами вимог ситуації та рольових передбачень), спрямованість (домінантна система мотивів, інтересів, ідеалів, переконань тощо), глибинні смислові структури (детермінують свідомість та поведінку людини), креативність, ступінь усвідомленості власного ставлення до довкілля: відносини, установки тощо. У контексті психологічної конкретизації поняття особистості відзначимо критерії сформованої особистості, що є, на наш погляд, важливими у вирішенні завдань підготовки майбутніх вихователів до формування екологічно доцільної поведінки дітей, в оцінці рівня їхньої професійної готовності і мають характеризувати стрижневу системоутворювальну основу їхньої власної екологічної особистості: наявність у мотивах їхньої еколого-

педагогічної діяльності певної усвідомленої ієрархії; здатність усвідомленого управління власною екологічною поведінкою на підставі регуляції, стимуляції й рефлексії [65, с. 209].

Отже, особистісний підхід щодо організації освітнього процесу передбачає зосередження зусиль на виявленні рівня екологічних знань, умінь, переконань, потреб, особливостей поведінки, їх місця у структурі особистості студента, рівня професійної еколого-педагогічної підготовки й виявленні потреб, інтересів та мотивів, створенні сприятливого гнучкого середовища для вільного особистісно-професійного зростання майбутнього вихователя у процесі його підготовки, забезпеченні та підтримці процесів самопізнання, самореалізації та самовдосконалення особистості студента, збереження його індивідуальності.

У цьому сенсі актуальними є такі положеннями гуманістичної психології у викладенні К. Роджерса, що проєктують тактику особистісно зорієнтованої взаємодії студента та викладача: індивід перебуває в центрі постійно мінливого світу; звідси випливає два висновки, надзвичайно важливих для педагога: для кожного індивіда значущим є власний світ сприйняття навколишньої дійсності; цей внутрішній світ не може бути до кінця пізнаний ніким ззовні; людина сприймає навколишню дійсність крізь призму власного ставлення і розуміння; індивід прагне до самопізнання і до самореалізації; він має внутрішню потребу до самовдосконалення; взаєморозуміння як головна умова розвитку особистості може досягатися тільки в результаті спілкування; самовдосконалення відбувається на основі взаємодії із середовищем, з іншими людьми; зовнішня позитивна оцінка дуже істотна для людини, її самопізнання, що досягається в результаті прямих чи прихованих контактів [577, с. 435].

Уважаємо, що реалізація особистісного підходу має спиратися на положення холістичного підходу, тобто враховувати ставлення до особистості студента як цілісного феномену, тож маємо піклуватися про

розвиток його фізичних, психічних, соціальних, духовно-моральних, творчих якостей так само, як і про розвиток професійно-педагогічних [806, с. 153].

З огляду на особистісний підхід змінюється роль та функції і викладача. Інформаційно-контролювальна функція поступається місцем підтримці, допомозі, супроводу, співробітництву, стимуляції, надиханню, тобто викладач – партнер, помічник та наставник. Його завдання полягає в тому, щоб спроєктувати індивідуальну траєкторію розвитку для кожного студента, організувати сприятливі умови для самостійної діяльності студентів в опануванні професійними компетентностями, що навчаються за «людськими», а не лише за «технічними» правилами: спроєктувати освітню програму, гуманізувати структуру та зміст навчальних дисциплін, що вивчаються, визначити варіативну номенклатуру та ієрархію операційно-діяльнісного компонента, підходи до цілей та змісту моніторингу якості освітнього процесу тощо.

Іншим аспектом застосування особистісного підходу в системі підготовки майбутніх вихователів до освітньої роботи в досліджуваному сегменті є його включення в змістово-процесуальний контекст щодо набуття студентами досвіду формування екологічної поведінки дітей, сприйняття вихованців крізь призму їхніх особистісних надбань та перспектив розвитку, суб’єктності в освітньому процесі, підтримки дитячої індивідуальності на шляху опанування гуманними способами взаємодії з природним довкіллям.

Відомий постулат «особистість формується та виявляє себе лише у діяльності» інтегрує особистісний та діяльнісний підходи в єдине ціле. Теоретичне обґрунтування діяльнісного підходу подано в студіях П. Гальперіна, В. Давидова, О. Леонтьєва, Н. Тализіної [120; 159; 348]. Причому О. Леонтьєв стверджував, що все життя людини є системою діяльностей, що змінюють одна одну [348, с. 181].

Загалом діяльність – міждисциплінарна категорія, яка у філософському розумінні є однією з наскрізних універсалій людської цивілізації. Вона

пов’язана із такими феноменами людського способу буття, як активність, дія, робота, творчість, раціональність, цілеспрямованість, предметність, процесуальність, продуктивність тощо. Діяльність як сутнісна субстанція людини – вузол її універсального зв’язку з дійсністю, вона є основним способом пізнання та перетворення дійсності. У контексті наукового пізнання звертаємо увагу на розуміння діяльності як специфічної форми активних стосунків людини з довкіллям, у царині яких відбуваються зміни і в самій людині, в її бутті, і в самому довкіллі [261; 347]. Як уважає С. Кримський, усвідомлення особливостей діяльності з методологічного боку постає як особливий діяльнісний підхід, що долає колізію об’єктивного та суб’єктивного, ідеального та матеріального й характеризується цільовими програмами функціювання [703, с. 163].

Психологічне тлумачення діяльності категоризує це поняття як особливу форму людської активності, що свідомо регулюється, водночас породжує та обумовлює свідомість. Розробниками концептуальних засад психології діяльності, теорії розвитку суб’єкта в діяльності стали Л. Виготський, С. Рубінштейн, О. Леонтьєв, Б. Ананьєв, Г. Суходольський.

Концептуальні схеми діяльності в наукових джерелах існують у багатьох варіантах і виглядають по-різному, що залежить від наукової позиції авторів та відповідного бачення сутності цього феномену. С. Рубінштейн [585] у структурі діяльності виокремлює мотив, мету, засоби, результат і оцінку діяльності, соціальну ситуацію; О. Леонтьєв [348] – мотив, мету, дії та операції як способи виконання дій; Б. Ломов [369] – мотив, мету, планування, перероблення поточної інформації, оперативний образ, прийняття рішення – дію, перевірку результатів і корекцію дій; В. Давидов [158] – потребу, мотив, задачу, спосіб дії; Г. Щедровицький [495] – мету, задачі, вихідний матеріал, засоби, процедури, продукт; Г. Суходольський [662] – потребу, спрямованість, мотив, мету, результат, оцінку.

Суголосні з думкою, що ці схеми включають лише опосередковано емоційно-особистісні компоненти, цінності та смисли, є не зовсім вичерпними, бо переважними стають мотиваційно-цільові та операційно-технічні складники, оскільки основною одиницею діяльності, що вивчалася, були дії [66, с. 123]. Проте доцільний характер діяльності призводить до того, що однією з її найголовніших умов та підвалин є свідомість, що тлумачиться в найбільш широкому сенсі не лише як сукупність різних її форм, а й множинність її внутрішніх регулятивів (потреб, мотивів, установок, цінностей). С. Рубінштейн передбачав, що дія в початковому стані містить усі елементи психології, включаючи емоції [66, с. 124]. Тож, реальна діяльність та дія завжди насичені когнітивними та афективно-особистісними компонентами.

На думку психологів, діяльність не може бути позаособистісною та позасуб'єктною (О. Асмолов, А. Брушлинський, М. Каган, Б. Ломов, В. Петровський, В. Роменець, В. Татенко). Суб'єктність, як зазначає А. Брушлинський, є якістю особистості, що «дозволяє їй розуміти власні дії, бути стратегом діяльності, ставити цілі, усвідомлювати мотиви, самостійно вибудовувати дії, оцінювати їх відповідність задуманому, коригувати цілі, вибудовувати життєві плани» [76, с. 20].

Суб'єктний маркер діяльнісного підходу дозволяє розглядати і майбутніх вихователів, і дітей-дошкільників як суб'єктів екологічної дії (вчинку), спроможними ініціювати власну активність в адекватній взаємодії з природою. З огляду на психологічне розуміння феномену суб'єктності (О. Асмолов, О. Сергієнко) підкреслимо, що ставлення до майбутнього педагога як до суб'єкта сприяє усвідомленню ним власної унікальності і значущості власної активності, а також можливостей вільного вибору та відповідальності за нього [610].

Відтак, відзначимо ще один методологічний нюанс: у контексті особистісного підходу, щоб запобігти схематичного підходу до проєктування

будь-якої діяльності (зокрема й екологічної), слід урахувати її суб'єктну природу, спрямованість та наповнення відповідними цінностями та смислами. Ураховуючи означене вище, студент у цілісному освітньому процесі його екологічної професійної підготовки постає як суб'єкт професійно-екологічної діяльності та суб'єкт власного розвитку у професійному та особистісному вимірах. Отже, і дитина є суб'єктом екологічної діяльності, відповідних дій і вчинків.

Особистісно-діяльнісний підхід передбачає організацію освітньої та предметно-практичної екологічної діяльності в певному соціальному контексті, що створює позитивне мотиваційно-емоційне тло. Важливою умовою є гуманістичні установки викладача щодо студентів: прийняття індивідуальності кожного, виявлення емпатійного ставлення, довірливе діалогічне спілкування, підтримка потреби самопізнання та саморозвитку. Педагогічний вплив на майбутніх вихователів поступається місцем творчому процесу взаєморозвитку суб'єктів освітнього процесу. У руслі ідей теорії діяльності важливою характеристикою екологічної особистості (це стосується і вихователів, і вихованців) є прагнення до непрагматичної активної взаємодії зі світом природи, що найбільшою мірою формується через освоєння відповідних стратегій і технологій взаємодії з конкретними природними об'єктами.

4. *Аксіологічний підхід* як наступна методологічна настанова логічно пов'язаний із особистісно-діяльнісним, бо, по-перше, у сучасному науковому просторі і людина, і освіта визнаються вищими суспільними цінностями. По-друге, дотримання аксіологічного підходу в процесі професійної підготовки спрямовує на сприйняття майбутніх вихователів як носіїв ціннісних орієнтацій, зокрема й екологічних, урахування їхньої ролі у формуванні професійної готовності до екологічного виховання дошкільників, зокрема їхньої екологічно-доцільної поведінки. По-третє, аксіологічний вектор

умотивований на сприйняття самоцінності особистості вихованців і ключову роль педагога у формуванні їхньої ціннісно-смислової сфери.

Аксіологічний концепт є предметом наукових пошуків А. Здравомислова, П. Гуревича, В. Ільїна, Н. Розова, В. Тугаринова, М. Яницького. Аксіологічні засади освітнього процесу досліджували І. Бех, Ю. Бойчук, О. Бондаревська, С. Вітвицька, Б. Гершунський, В. Гриньова, В. Зінченко, І. Зязюн, П. Ігнатенко, Н. Максимчук, В. Огнев'юк, М. Рокич, Л. Романюк, В. Сластьонін, Н. Ткачова, Н. Щуркова, D. Carr, F. Dietz, S. Fries, M. Hofer та ін. Центральною категорією цього підходу є поняття «цінність».

Понятійне поле педагогічної аксіології формувалося завдяки впливу суміжних наук. Зокрема, у соціології поняття «цінності» визначається в широкому розумінні як значущість явищ і предметів реальної дійсності з погляду їх відповідності або невідповідності потребам усього соціуму, окремих соціальних груп і особистостей; у вузькому – моральні та естетичні імперативи, вироблені культурою людства, які є продуктами суспільної свідомості (В. Сластьонін, Л. Подимова); у культурології цінність розглядається як основа будь-якої культури, сукупність усього створеного чи визнаного соціумом на певній стадії розвитку (П. Сорокін).

Цінності як аксіологічний імператив репрезентовані як особистісно значущі духовно-моральні властивості, як орієнтир та регулятор поведінки та діяльності людини, як компонент культури. З великого масиву визначень виокремимо тлумачення цінності О. Бондаревською та С. Кульневичем, оскільки воно контекстно співвідноситься з проблемою дослідження: «Цінності – це надання переваги (або нехтування) певним смислам та побудованим на їх підставі способам поведінки» [69, с. 274]. Додамо, що цінності віддзеркалюють належне та бажане на противагу реальному та дійсному. В узагальненому варіанті континуум базових цінностей, які має транслювати освітній процес, як можливий варіант унаочнено на рисунку 2.2.2.

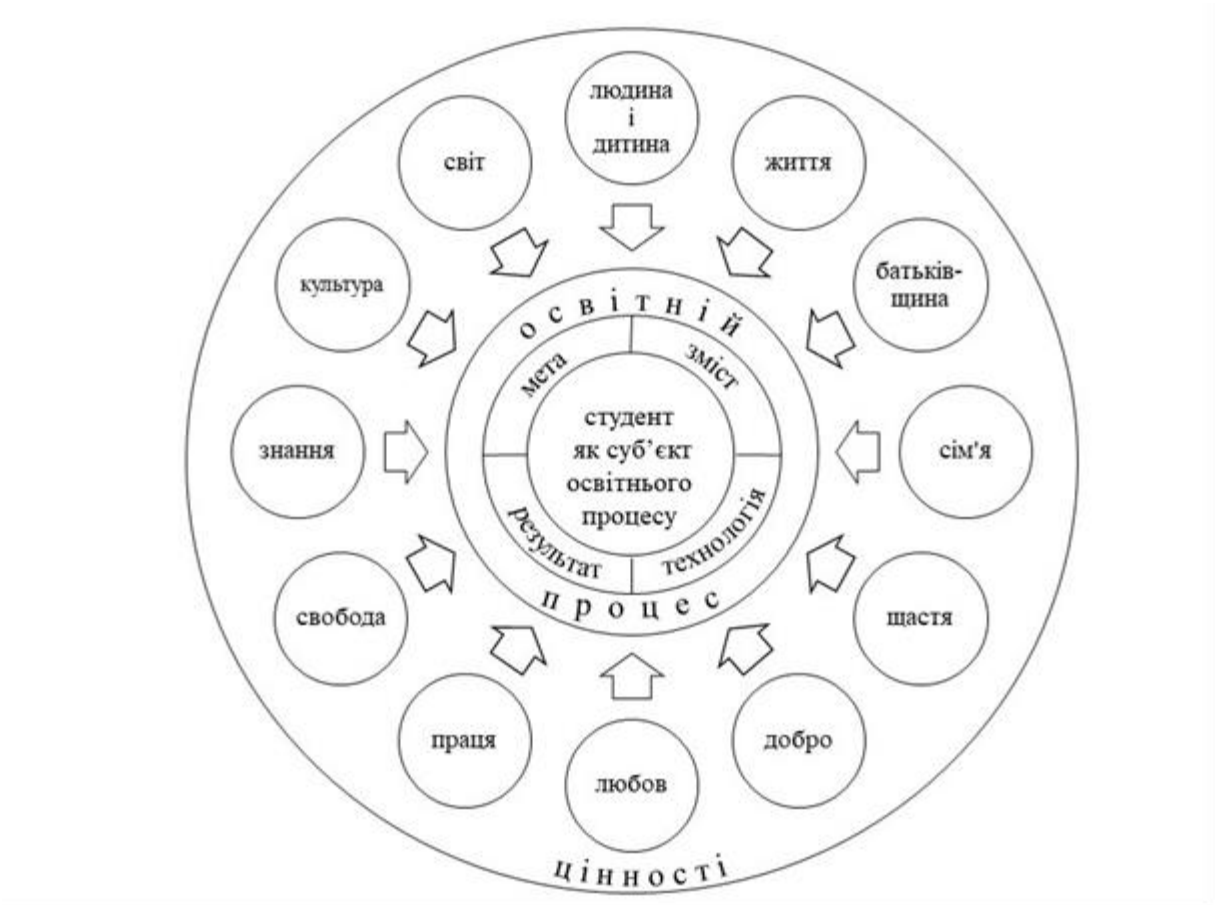

Рис. 2.2.2. «Ціннісно-смисловий вимір освітнього процесу»

Роль смислів у людському житті, як довів В. Франкл, виконують саме цінності. Вони постають як смислові універсалії і складають три класи, що дозволяють зробити життя людини осмисленим: цінності творчості, цінності переживань та цінності відносин [711].

Відзначимо кілька методологічних положень аксіологічної теорії, що мають значення для проєктування системи підготовки майбутніх вихователів, спрямованої на формування їхньої готовності до формування екологічно доцільної поведінки дітей дошкільного віку та обґрунтування структури означеної готовності:

- тип особистості визначається притаманною їй ієрархією цінностей, що обумовлює специфіку її буття;

- цінності що відбиваються в індивідуальній життєдіяльності людини, входять у психологічну структуру особистості у вигляді особистісних цінностей, які віддзеркалюються у свідомості як ціннісні орієнтації;

- сукупність ціннісних орієнтацій створює концентр свідомості, що забезпечує сталість особистісних проявів, наступність певного типу поведінки та способу життя;

- ціннісні орієнтації є потужним чинником, що регулює та детермінує мотивацію особистості;

- ціннісні орієнтації виявляють себе і на свідомому, і підсвідомому рівні, визначаючи спрямованість вольових зусиль, поведінкових актів, інтелекту, моральних переконань;

- розвинені ціннісні орієнтації є ознакою зрілої особистості, виконують функцію життєвих цілей та мотивів діяльності;

- ціннісні орієнтації формуються в процесі соціалізації за умови цілеспрямованого виховання та освіти [219; 233; 300; 700].

Оскільки у структурі екологічної культури почасту вчені виокремлюють чотири взаємопов'язаних та взаємодетермінованих компоненти: когнітивний, емоційно-естетичний, ціннісно-смисловий та діяльнісний, причому особистісно-ціннісне ставлення є наскрізним, тож воно потребує особливої уваги в період навчання у ЗВО та опанування певною професією. Проголошення цінностей може розглядатися чинником, що забезпечує ймовірність певної екологічної поведінки, проте не може бути обов'язковою умовою їх утілення в поведінку в контексті конкурування різних зовнішніх впливів на особистість. Як зауважує М. Яницький, аксіологічний вимір потребує не лише визнання значущості ціннісного ставлення студента до професійної діяльності, а й персональної серйозної відповідальності за вибір цінностей [779, с. 25]. Відтак, ця ситуація обумовлює необхідність цілеспрямованого формування системи екологічних цінностей як підґрунтя відповідальної поведінки майбутніх вихователів у

природному довкіллі та їх готовності до еколого-педагогічної діяльності в дошкільному закладі.

Вочевидь, цінності (і життєві, і екологічні) як духовний феномен не є вродженими, а формуються шляхом виховання та освіти. Їх значущість важко переоцінити, бо вони сприяють мотивації учинків та екологічної поведінки загалом, є необхідним містком між знаннями, переконаннями та діями, своєрідним індикатором культури особистості, яка здатна змінити вектор своєї поведінки в природному середовищі, намагатися не радикально змінювати та підкорювати його, а берегти та вирощувати. Ці положення стосуються і ціннісної сфери майбутніх вихователів, і ціннісних орієнтацій вихованців. Ефективність формування екологічно доцільної поведінки дошкільників залежить від привласнення ними вмінь реалізації екологічних цінностей.

Аксіологічний підхід дозволяє оцінювати ефективність професійної підготовки в контексті мотиваційно-ціннісного компонента готовності майбутніх вихователів до еколого-педагогічної діяльності, який, до речі, є системоутворювальним, бо слугує індикатором інтересу до означеного сегмента професійної діяльності, потреби в опануванні знаннями та адекватним досвідом, усвідомлення самоцінності екологічного розвитку дитини, спрямованості професійно-творчого потенціалу на розв’язання проблем екологічної освіти дошкільників.

Вивчення екологічних ціннісних орієнтацій майбутніх вихователів дозволяє на підставі їх специфіки, наявного рівня та динаміки коригувати та прогнозувати змістово-діяльнісний аспект педагогічної взаємодії у створеному освітньому середовищі, відбирати та впроваджувати технологічні продукти для реалізації задуму нашого дослідження.

Екологічні проблеми сьогодення є не лише економічними й технологічними, а, у першу чергу, духовно-моральними, тож докорінних змін потребує внутрішній світ самої людини; подолання егоїстичних настроїв

стосовно природи, культу споживацьких цінностей, монополії розуму над почуттями, невпинне рухання в напрямі формування аксіологічного мислення, усвідомлення особистісної відповідальності за збереження життя на планеті, відмови від агресивного використання природних ресурсів. Для цього маємо налаштувати освітній процес не лише на принципово нові, цілісні, синергетичні уявлення про світ й місце людини в ньому, але й опанувати морально-ціннісними імперативами людської діяльності в природі, задіяти «категорії моральності, совісті, людського переживання та гідності» (В. Зінченко), які є домінантними рисами справжньої екогуманістичної позиції й водночас людськими цінностями. Отже, у контексті аксіологічного підходу цілепокладання професійної підготовки майбутніх вихователів спрямовується на розвиток і коригування ціннісних орієнтацій стосовно природи на підставі інтеграції засвоєння екологічних знань та екологічно доцільних практик, формування турботливого, відповідального ставлення своїх вихованців до всього живого.

5. Використання *культурологічного підходу* як методологічної основи дослідження теоретико-методологічних засад підготовки майбутніх вихователів до формування екологічно доцільної поведінки дошкільників обумовлено низкою чинників: сучасна освіта розглядається як форма трансляції культури й водночас освіта виконує культуротворчу функцію; метою освіти є формування особистості як людини культури; формування особистості в освітньому процесі відбувається в просторі загальнолюдської культури з урахуванням конкретних культурних умов життєдіяльності людини; основоположним принципом освіти в контексті культури є принцип креативності, реалізація якого передбачає створення умов для творчого розвитку викладачів і студентів в атмосфері співробітництва та співтворчості; процеси екологізації освіти вимагають моделювання таких освітніх технологій, які б спрямовувалися на формування екологічної свідомості, екологічних цінностей та екологічної поведінки, тобто загалом

екологічної культури, яка є невід'ємним сутнісним складником загальної культури особистості. Зрощування екологічної освіти та культури має стати важливою основою екоморальної самосвідомості сучасної людини та її планетарного мислення.

Культурологічний підхід у розумінні вчених – це бачення освіти крізь призму культури, розуміння освіти як культурного процесу, що здійснюється у культуровідповідному освітньому середовищі, усі компоненти якого наповнені людськими смислами і слугують людині, яка вільно виявляє свою індивідуальність, здатність до культурного саморозвитку та самовизначення у світі культурних цінностей (В. Біблер, Г. Гайсиєва, С. Гессен, І. Ісаєв, Й. Песталоцці, В. Сластьонін, В. Сухомлинський, К. Ушинський).

Культурологічний підхід розглядається як сукупність методологічних положень, що забезпечують аналіз будь-якої сфери соціального та психічного життя крізь призму споріднених культурологічних понять: культура, культурні зразки, уклад і спосіб життя, норми і цінності, культурна діяльність і інтереси тощо (Н. Крилова) [329]. С. Смирнов уважає, що культурологічний підхід обумовлений об'єктивним зв'язком людини (частина культури) з культурою (система цінностей); людина не лише розвивається на основі культури, а й стає творцем нових елементів культури, тобто вносить у неї щось принципово нове; звідси – освоєння культури як системи цінностей забезпечує розвиток самої людини та її становлення як творчої особистості [636].

Поняття «культура» є однією з найбільш складних та поліфункційних категорій гуманітарних наук. У культурі зосереджені всі смисли людського буття: соціальні, духовні, емоційні, моральні [232]. Тобто культура, на думку М. Бахтіна, – антропологічний феномен, породження безмежно багатої людської суб'єктивності, виявлення всієї людської природи в усій її багатовимірності [28].

Науковий дискурс, за О. Бондаревською, налічує три основних методологічних підходи до її визначення: аксіологічний, діяльнісний та особистісний, кожен з яких має певну цінність. Перший підкреслює роль трансляції культурних цінностей із площини належного в реальне; другий спирається на механізм екстеріоризації, тобто перетворення людських сил та здібностей у соціально значущі продукти діяльності та цінності; третій, за П. Флоренським, розглядає культуру як необхідне середовище, що живить і вирощує особистість [699]. Наголосимо, що в педагогічному сенсі важливим є останній підхід, бо він відводить людині роль духовного суб'єкта, якого характеризують такі риси, як розуміння сенсу життя, відповідальність, здатність до саморегуляції тощо, що є особливо значущим, коли йдеться про виховання відповідальної екологічної особистості.

У філософському розумінні взаємодії культури та природи культура тлумачиться як розумна вільна діяльність, за допомогою якої людина освоює природу та задовольняє свої необхідні потреби, завдяки чому в процесі цієї діяльності відбувається вдосконалення культури людської природи. Відсторонення людини від принципів розумного співробітництва з природою призводить до занепаду культурних досягнень, а відтак і до занепаду самої цивілізації [198].

Культурологія акумулює та транслює досягнення людської цивілізації в галузі науки, мистецтва, праці, а відповідний підхід постає не лише як загальнонауковий принцип, а й як метод пізнання явищ культури, формування світогляду, мислення, ціннісно-смислових орієнтирів життєдіяльності, зокрема й професійної.

Компонентами культурологічного підходу в освіті є:

- ставлення до студента як до суб'єкта життя, здатного до культурного саморозвитку;

- ставлення до викладача як до посередника між культурою та студентом, який уводить у світ культури та підтримує студента в його індивідуальному самовизначенні у світі культурних цінностей;
- ставлення до освіти як до культурного процесу, рушійними силами якого є особистісні смисли, діалог та співробітництво його учасників у досягненні цілей культурного саморозвитку;
- ставлення до ЗВО як до цілісного культурно-освітнього простору, де панують та відтворюються культурні зразки життя його суб'єктів, відбуваються культурні події, творяться культурні продукти, здійснюється виховання людини культури [69, с. 251].

Отже, у світлі культурологічного підходу епіцентром освітнього процесу є особистість студента, що набуває духовної сутності, осягаючи культуру та відтворюючи себе в її просторі. У цьому контексті, як бачимо, у глибинному смислі цей підхід досить близько перетинається з особистісно-діяльнісним й аксіологічним.

У розв'язанні завдань нашого дослідження культурологічний підхід використовувався як інструмент теоретичного аналізу підготовки майбутніх вихователів до формування екологічно доцільної поведінки дошкільників у якості культурного явища (опертя на такі ключові базисні поняття, як культура, спосіб життя, культурні цінності, культурна діяльність, культурне середовище), на підставі чого професійну підготовку в досліджуваному напрямі маємо позиціонувати як культуротворчий процес, коли студенти реалізують себе як суб'єкти екологічної культури, змістовий і технологічний контенти вибудовуються на тлі екологічних цінностей, а екологічно доцільна поведінка сприймається як соціокультурний імператив.

Людина як носій загальної та індивідуально-особистісної культури є водночас і носієм екологічної культури у їх єдності та гармонії. Б. Лихачов розглядає екологічну культуру особистості як системоутворювальний чинник, що сприяє формуванню в людині справжньої інтелігентності та

цивілізованості [364]. Тож вибір студентами екологічно доцільних стратегій у майбутній професійній діяльності обумовлюється рівнем розвитку їхньої екологічної культури, формування якого, своєю чергою, потребує особливої спрямованості та наповненості освітнього процесу гуманітарно-екологічним контентом. Культурологічний підхід націлює на створення такого освітнього простору, проєктування такої системи професійної підготовки майбутніх вихователів до формування екологічно доцільної поведінки дитини-дошкільника, які б у своїй діяльнісній основі (бо культура – це діяльність самотворення) орієнтувалися на спілкування, взаєморозуміння, обмін смислами та досвідом в опануванні імперативами екологічної культури та технологіями екологічного розвитку дитини.

Культурологічний підхід уможливлює побудову екопедагогічного знання на підставі інтеграції гуманітарних наук (філософії, соціології, культурології, психології) зі спеціальними дисциплінами екологічного напряму, поєднання універсально-загального та конкретно-спеціального (еколого-професійного) дискурсу в контексті системи «людина – культура – соціум – природа».

М. Бахтін обґрунтував філософські засади гуманітарних наук, що, на нашу думку, екстраполюються і на процес викладання фахових дисциплін і пізнання екопедагогічних феноменів:

– критерій не точність, а глибина проникнення;

– пізнання спрямоване на індивідуальне, що не розглядається як особливий випадок певної закономірності, а береться у своїй цінності та автономності;

– це галузь «відкриттів, щирості, впізнавань, повідомлень»;

– діалогічність як «складність двобічного акту пізнання-проникнення», активність того, хто пізнає, і активність того, кого пізнають;

– уміння пізнати та вміння виражати себе [29].

Оскільки педагогічне мислення є гуманітарним мисленням за своєю суттю, загальна характеристика такого мислення полягає в ідеї діалогу з основною установкою не на пізнання «об'єкта», явища, а на спілкування, взаєморозуміння, обмін смислами.

Отже, культурологічний підхід в обґрунтуванні професійної підготовки майбутніх вихователів до формування екологічно доцільної поведінки дошкільників дозволяє розглядати та проєктувати цей процес як культуротворчий з огляду на його ціннісну, гуманістичну та інтегративну спрямованість у визначенні цілей, змісту, форм і методів, принципів і технологій освітньої роботи.

6. У сучасному науковому дискурсі широко обговорюється природа освіти, що будується на *компетентнісному підході.* Ключовою ідеєю цього підходу є орієнтація особистості не на інформованість, а на вміння розв'язувати проблеми, що виникають: у процесі пізнання та пояснення реальних явищ (орієнтуватися, розуміти, давати оцінку); у взаєминах людей, питаннях вибору партнера, оцінки власних вчинків; у практичному житті при виконанні соціальних ролей; під час орієнтації в середовищі проживання, правових нормах, адміністративних діях, у споживацьких та естетичних цінностях; у ситуації вибору професії та оцінки навчання в будь-якому ЗВО, орієнтації на ринку праці; при необхідності рефлексії власних життєвих проблем, самоорганізації себе, вибору стилю життя, опанування досвідом спілкування та подоланням конфліктів. Зрозуміло, що навчити «таких речей» неможливо. Тож, «у межах компетентнісного підходу треба будувати і створювати ситуації включення» (Д. Ельконін). Термін «включення», що застосовує Д. Ельконін, наразі означає прийняття ситуації, продукування тих дій та рішень, яких вона потребує, пошук нового досвіду, усвідомлення його цінності [769].

Вочевидь, набути компетентності можна за умови самостійного знаходження проблеми, пошуку відповідних знань та засобів, що потребує орієнтації у викладанні на зовсім інші, нетрадиційні «знаннєві» технології.

Використання компетентнісної моделі змісту освіти має свої переваги: створення більш мобільної групової структури навчання; змінення функцій викладача – консультант, партнер, фасилітатор; більш адекватні системи контролю та оцінки досягнень тих, хто навчається, зорієнтовані на якість можливостей та ресурсів особистості; модернізація освітніх стандартів, спрямованих на визначення рівня компетентностей майбутніх спеціалістів та відповідність механізму та функцій підготовки до професійної ролі відповідно до очікуваного результату [611; 612].

Оскільки компетентнісний підхід є наступним методологічним орієнтиром дослідження, коротко деталізуємо його ресурсний потенціал. Компетентнісну парадигму освіти обґрунтовано в працях В. Андрущенка, Г. Бєлєнької, І. Беха, А. Богуш, І. Зимньої, В. Краєвського, Н. Кузьміної, О. Овчарук, О. Пометун, Дж. Равена, О. Сисоєвої, А. Хуторського, В. Шадрикова та ін. Ці автори компетентнісний вектор у вищій освіті та професійній підготовці розглядають як сукупну єдність таких вихідних параметрів: спрямованість підготовки фахівця у ЗВО на досягнення інтегральних показників; системний характер набуття загальних та спеціальних компетентностей; залежність системи компетентностей від ступеня вищої освіти, їх поступове ускладнення, збагачення та оновлення; постійне поглиблення компетентностей в умовах неперервної освіти та їхня зорієнтованість на соціалізацію та професіоналізацію особистості.

Тезаурус компетентнісного підходу включає два базових поняття: компетенція та компетентність. Компетенція є сукупністю взаємопов’язаних властивостей людини, що задані певними предметами та процесами, а компетентність є оволодіння нею відповідною компетенцією, що містить особистісне ставлення людини до неї (А. Хуторський) [725, с. 58];

особистісна та оцінна характеристика особи (С. Сисоєва) [616, с. 3]. Ми додержуємося цієї інтерпретації, оскільки вона дозволяє чітко кваліфікувати компетентність фахівця як певний рівень опанування набутими професійно-екологічними компетенціями і здатністю на цій основі організовувати екологічно доцільну діяльність у дошкільному закладі.

Як підкреслює С. Сисоєва, «компетентність фахівця варто розглядати як його особистісну характеристику (особистісний капітал), цілісне, інтегративне, багаторівневе, особистісне новоутворення, що є результатом здобуття кваліфікацій у процесі неперервної освіти, рівень якої підтверджується сукупністю сформованих у фахівця компетенцій, які визначають успішність виконання різних видів професійної діяльності, здатність до самореалізації, саморозвитку та самовдосконалення впродовж життя та сприяють соціалізації особистості, формуванню у неї світоглядних та науково-професійних поглядів, творчості та майстерності. Особі із сформованою компетентністю властиві ціннісні орієнтації, вона усвідомлює своє місце в суспільстві, розуміє навколишній світ. Їй притаманні загальна та професійна культура, набутий досвід взаємодії з іншими людьми» [616, с. 9].

У Стандарті вищої освіти України спеціальності 012 Дошкільна освіта та освітньо-професійній програмі чітко викладений перелік компетентностей, якими має оволодіти майбутній фахівець: інтегральна компетентність, загальні компетентності, спеціальні (фахові) компетентності і відповідно здатності здобувачів [652].

В освітньо-професійній програмі «Дошкільна освіта» першого (бакалаврського) рівня спеціальності 012 Дошкільна освіта (2020 р.) інтегральну компетентність визначено як здатність розв’язувати складні спеціалізовані завдання та практичні проблеми в галузі дошкільної освіти з розвитку, навчання й виховання дітей раннього та дошкільного віку, що передбачає застосовування загальних психолого-педагогічних теорій і фахових методик дошкільної освіти, та характеризується комплексністю й

невизначеністю умов.

З огляду на предмет дослідження виокремимо загальні і спеціальні (фахові) компетентності. Серед загальних компетентностей: здатність реалізувати свої права і обов'язки як члена суспільства, усвідомлювати цінності громадянського (вільного демократичного) суспільства та необхідність його сталого розвитку, верховенства права, прав і свобод людини і громадянина в Україні; здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу; здатність до міжособистісної взаємодії; здатність застосовувати знання в практичних ситуаціях; здійснення безпечної діяльності; здатність діяти соціально відповідально та свідомо; здатність створювати команду, мотивувати її членів та досягати спільних цілей. Із фахових компетентностей спеціальності відзначимо: здатність працювати з джерелами навчальної та наукової інформації; здатність до розвитку в дітей раннього і дошкільного віку базових якостей особистості (довільність, самостійність, креативність, ініціативність, свобода поведінки, самосвідомість, самооцінка, самоповага); здатність до формування в дітей раннього і дошкільного віку первинних уявлень про предметне, природне, соціальне довкілля, властивості предметів і розвитку самосвідомості («Я» дитини та його місце в довкіллі); здатність до виховання в дітей раннього і дошкільного віку навичок свідомого дотримання суспільно визнаних морально-етичних норм і правил поведінки; здатність до формування в дітей раннього і дошкільного віку навичок екологічно безпечної поведінки і діяльності в побуті, природі й довкіллі; здатність знаходити, опрацьовувати потрібну освітню інформацію та застосовувати її в роботі з дітьми, батьками; здатність до комунікативної взаємодії з дітьми, батьками, колегами; здатність до самоосвіти, саморозвитку, до неперервності в освіті для постійного поглиблення загальноосвітньої та фахової підготовки, перетворення набуття освіти в процес, який триває впродовж усього життя людини.

Ураховуючи зазначене вище та покликаючись на погляди вчених, складниками еколого-педагогічної компетентності майбутнього вихователя в означеному аспекті професійної діяльності можна вважати такі: когнітивний – знання змістового концепту компетентності; мотиваційний – потреба в актуалізації прояву компетентності в умовах розв'язання професійно-екологічних завдань; ціннісний – ціннісне ставлення до всіх аспектів прояву компетентності; поведінковий – досвід прояву компетентності в різних екопедагогічних ситуаціях; регулятивний – сформованість емоційно-вольової регуляції і процесу, і результату прояву компетентності у сфері формування екологічно доцільної поведінки дітей дошкільного віку [222].

Компетентнісний підхід акцентує увагу на формуванні готовності майбутнього вихователя до виховання екологічно доцільної поведінки дітей дошкільного віку, що кваліфікується як результат професійної підготовки.

Проєктуючи погляди вчених на цю проблему, відзначимо, що на етапі професійної освіти майбутні вихователі мають накопичити з огляду на екологічну домінанту досвід пізнавальної діяльності, досвід способів майбутньої професійної діяльності, досвід емоційно-ціннісних стосунків (В. Краєвський, А. Хуторській) [329].

Наголосимо також, що кожний студент в умовах педагогічного ЗВО має усвідомити важливість вироблення професійних компетентностей, бо це відкриває шлях до гідного працевлаштування в умовах конкуренції та швидкоплинної динаміки розвитку суспільства. Професійно-особистісна компетентність прокладає місток і до конструктивного розв'язання життєвих проблем, виконання інших соціальних ролей, перегляду життєвого сценарію загалом.

7. Останнім часом у педагогічній науці активно обговорюється роль *середовищного підходу* в освіті. У загальноприйнятому вигляді середовищний підхід розглядається як синтез теорії та технології управління процесами формування та розвитку особистості через середовище, основу

яких становлять ідеї феноменології, теорії коеволюції, екологічної психології, синергетики та теорії соціалізації.

Середовищний підхід в організації освітньо-виховного процесу має давню історію в зарубіжному та вітчизняному науковому просторі (Я. Коменський, Я. Корчак, А. Макаренко, М. Монтессорі, Ж.-Ж. Руссо, Й. Песталоцці, В. Сухомлинський, Л. Толстой, К. Ушинський, С. Френе, С. Шацький, Р. Штайнер та ін.).

Історичний досвід свідчить про потужну впливову роль спроєктованих середовищ (їх типів) на характер особистісного розвитку вихованців. На думку В. Ясвіна, за результатами історико-педагогічного аналізу середовище розвитку, спроєктоване Я. Коменським, належить до «догматичного» типу, що формує залежну та пасивну особистість; середовища, спроєктовані Ж.-Ж. Руссо та Й. Песталоцці – до «безтурботливого» типу, що формують вільну, проте пасивну особистість; спроєктовані Д. Локком та А. Макаренком – до «кар'єрного» типу, що виховує активну, проте залежну особистість; середовище, спроєктоване Я. Корчаком – до «творчого» типу, що виховує вільну та активну особистість [784].

Сучасна педагогічна наука репрезентує середовищний підхід як конструкт (ресурс, процес, дискурс, феномен, чинник) за певним функційним призначенням: методологія науково-педагогічних досліджень; інструмент пізнання особистості, дослідження чинників її розвитку; умова входження людини в культуру; теорія і технологія опосередкованого управління процесами розвитку особистості (через середовище); система взаємодії із середовищем з метою його перетворення на засіб діагностики, проєктування та продукування результату [14; 196; 393; 412; 750].

В узагальненому вигляді результати дослідження середовищного підходу можна згрупувати таким чином: середовищний підхід, його становлення та розвиток, методологія (О. Артюхіна, А. Баль, О. Горчакова, Ю. Мануйлов, В. Сєриков, Л. Новикова, І. Суліма, В. Ясвін); дослідження

структури, функцій, типології, побудови та моделювання середовищного підходу (О. Артюхіна, Г. Бєляєв, Г. Ковальов, Т. Менг, В. Новиков, С. Сергєєв, В. Слободчиков, В. Ясвін); реалізація середовищного підходу в професійному розвитку особистості в умовах вищої освіти (М. Братко, Т. Гуменюк, В. Желанова, Е. Заредінова, С. Совгіра, Г. Полякова, О. Ярошинська); середовищний підхід у процесі професійної підготовки фахівця дошкільної освіти (Г. Бєлєнька, Н. Бєлобородова, Т. Книш, О. Кучерявий, В. Ляпунова, І. Мардарова, М. Рогачко-Островська, Ю. Руденко, Н. Сайко, Т. Танько, О. Швець), в екологічній підготовці майбутніх вихователів (О. Гончарова, В. Зебзєєва, Н. Кривощокова, Н. Лисенко, Н. Миськова, С. Ніколаєва, Н. Рижова, І. Трубник).

Середовищний підхід у підготовці майбутніх вихователів до формування екологічно доцільної поведінки вимагає розуміння структурно-функційної сутності освітнього середовища та оцінки його впливу на процес розвитку особистості. Певний внесок у розробку цієї проблематики зробили представники екологічної психології Дж. Гібсон, Г. Ковальов, В. Панов, В. Рубцов, В. Слободчиков, U. Bronfenbrenner та ін. [126; 291; 488; 586; 632; 791].

Зокрема, у зарубіжній освітній практиці з цього приводу в 70 – 80 рр. XX століття було реалізовано проєкт «Екологія розвитку людини» [791] на підставі екологічного підходу, спрямований на дослідження акомодаційних процесів між змінними якостями середовища та особистістю; вивчення впливів, за У. Бронфенбреннером, мікро-, мезо-, екзо- та макрорівнів середовища (пов’язані між собою концентричні кола), у просторі яких особистість живе та розвивається; діадичних способів взаємодії особистості із середовищем, зокрема спостереження, спільна діяльність та «провідна діада» (вищий тип взаємодії), коли зв’язок залишається пролонгованим та емоційно стійким і продовжує впливати на поведінку та вчинки особистості [790; 791], причому ці підходи є важливими під кутом зору створення

освітнього середовища з метою формування і екологічної поведінки студентів, і їхньої готовності до еколого-педагогічної діяльності в дошкільних закладах.

Середовищний підхід у вищій освіті вчені потрактовують з різних позицій: сукупність дослідницьких процедур, що включають: виявлення домінантних чинників розвитку особистості та відповідно типу середовища; установлення взаємовпливу організованого навчання та середовищних умов, що породжують варіативні моделі поведінки та розвитку студентів; проєктування оптимальної композиції комунікативного, інформаційного, навчального, творчого, дозвіллєвого середовищ (О. Артюхіна) [14]; система дій суб'єкта управління з освітнім середовищем закладу вищої освіти з метою набуття ним характеристик, що дозволяють середовищу успішно здійснювати освітню поліструктурну функцію (М. Братко) [74; 75]; стратегія, що ґрунтується на управлінні процесом професійно-особистісного формування майбутнього спеціаліста через створення певного середовища (В. Желанова) [196].

На думку В. Желанової, середовищний підхід має певні очевидні переваги: дозволяє отримати результат природним способом у процесі трансформації середовища, яке стає не лише умовою, але й засобом професійної освіти; дозволяє більш ефективно реалізувати інші підходи (наприклад, рефлексивно-контекстний, технологічний, задачний); зміщує акценти із взаємодії викладача та студента на взаємодію останнього із освітнім середовищем [196, с. 114].

Наголосимо, що глобальний цивілізаційний рух та тенденції трансформації вищої освіти спонукають до побудови освітнього середовища та використання його потенційних освітніх можливостей з орієнтацією на відкритість, персоналізацію навчання, підтримку індивідуальних освітніх потреб студента, гарантії якості, інформаційно-комунікаційні технології; на врахування того, що в майбутньому найвищий попит на ринку праці

матимуть емоційний інтелект, уміння працювати в команді, когнітивні навички, критичне та стратегічне мислення [522].

Середовищний підхід акцентує увагу на взаємовпливові та взаємодії суб'єктів освітнього процесу та середовища (як засобу та розвитку всіх його учасників), як способу їх співбуття. Використання середовищного підходу як освітньої стратегії з метою забезпечення готовності майбутніх вихователів до формування екологічно доцільної поведінки дошкільників указує на те, що цей процес повинен ґрунтуватися на таких положеннях: професійна підготовка має спиратися на ціннісно-смислові орієнтації та гармонійну взаємодію з природним довкіллям, що потребує поєднання традиційних середовищних компонентів (норми та вимоги, зразки й приклади дій) з компонентами, що забезпечують використання діалогових форм та сценаріїв в опануванні доцільним екологічним досвідом, право вибору й зняття жорстких обмежень у спілкуванні та освітній діяльності; логіка освітнього процесу має будуватися на логіці взаємодії особистості з довкіллям (середовищем) на підставі набуття студентами індивідуального еколого-практичного досвіду та можливостей його застосування в освітній роботі з дітьми в ЗДО; процес професійної підготовки майбутніх вихователів до означеного сегмента діяльності повинен базуватися на врахуванні і зовнішніх чинників, просторово-часового режиму навчання, впливу стихійних обставин, і внутрішніх (ставлення до себе і природи, внутрішня мотивація та потреби, рівень екологічної свідомості, особливості екологічних уявлень, індивідуальний досвід екологічно доцільної поведінки). З іншого боку, напрацювання зарубіжних та вітчизняних учених доводять, що, взаємодіючи із середовищем, особистість набуває важливих професійних якостей: уміння розпізнавати та оцінювати його можливості, проєктувати (за змістом і формами), та трансформувати залежно від цілей як компонент освітнього простору ЗДО, зокрема й екологічний.

8. Загальновизнаним є той факт, що суттєвою ознакою сучасних трансформаційних процесів в освіті є їх технологізація. Використання *технологічного підходу* в освітній діяльності як методологічного інструментарію обумовлено необхідністю оптимізації освітнього процесу, підвищення його якості, ефективності та гарантованого досягнення очікуваного результату. Він активно розробляється в сучасному науково-педагогічному дискурсі (В. Беспалько, І. Дичківська, В. Євдокимов, М. Кларін, Л. Лебедик, В. Монахов, О. Набока, С. Омельченко, О. Пометун, І. Прокопенко, О. Пєхота, Г. Селевко, О. Сисоєва, С. Харченко, І. Хижняк та ін.), запроваджується в процес фахової підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти (Н. Гончар, Н. Грама, Т. Жаровцева, Г. Закорченна, Л. Зданевич, К. Коновалова, К. Крутій, І. Мардарова, Л. Машкіна, Н. Миськова, В. Нестеренко, Л. Онофрійчук та ін.).

Дефінітивний аналіз поняття «педагогічна технологія» призводить до висновку, що однозначної позиції щодо його тлумачення немає (за деякими даними існує понад 300 формулювань [544, с. 50]. Поняття тлумачиться як сукупність психолого-педагогічних установок, що визначають спеціальний набір і поєднання освітніх компонентів; опис системи дій суб'єктів освітнього процесу, яких слід дотримуватися в процесі навчання; послідовний системний ряд діяльностей, операцій моделювання, діагностики, корекції навчально-виховного процесу; проєкт певної педагогічної системи як змістової техніки реалізації навчально-виховних завдань; системна сукупність і порядок функціювання всіх особистісних, інструментальних і методичних засобів, що використовуються для досягнення педагогічних цілей; науково обґрунтований проєкт дидактичного процесу; наукове проєктування та чітке відтворення педагогічних дій, що гарантують успіх; модель спільної педагогічної діяльності з проєктування, організації та проведення освітнього процесу в комфортних умовах для всіх його суб'єктів; оптимальний засіб дії (досягнення мети) у створених умовах; радикальне

оновлення інструментальних та методологічних засобів, набір технологічних процедур, що забезпечують гарантованість кінцевого результату; конструкція, стратегія, алгоритм дій педагога [39; 174; 499; 600; 626]. Загалом можна говорити, що педагогічна технологія функціює в чотирьох вимірах: наукознавчому контексті, процесуально-дієвому, процесуально-описовому та системному [544, с. 50]. Як зазначає І. Дичківська, суттєвою особливістю педагогічної технології є те, що довільним діям вона протиставляє алгоритмічні приписи, систему логічно вмотивованих дій, послідовний перехід від одного елементу системи до другого [174]. У науковій літературі використовується і поняття «освітня технологія», яке видається нам більш ширшим за попереднє, бо поняття освіти включає, окрім педагогічних, ще й інші гуманітарні аспекти (культурологічні, управлінські, медичні тощо), висвітлює стратегію розвитку єдиного освітнього простору [600, 174]. Поруч з поняттям «педагогічна технологія» поширеним є і поняття «технологія навчання», причому деякі автори вважають їх синонімічними [524; 527]. Слушною вважаємо думку М. Чошанова: технології навчання є складником процесуальної сторони дидактичної системи [605].

Як зауважує Г. Селевко, технологічний підхід відкриває нові якісні можливості для концептуального та проєктивного освоєння різних галузей та аспектів освітньої педагогічної та соціальної реальності й дозволяє: передбачувати результати з великою часткою ймовірності та керувати педагогічними процесами; аналізувати та систематизувати на науковій основі практичний досвід та його використання; комплексно розв’язувати освітні та соціально-виховні проблеми; забезпечувати сприятливі умови для розвитку особистості; зменшувати ефект впливу несприятливих обставин на людину; оптимально використовувати ресурси; обирати ефективні та розробляти нові технології та моделі для вирішення освітніх проблем, що виникають [600, с. 9-10.].

Науковий підхід до використання педагогічних технологій спирається на їх певну класифікацію. Ґрунтовний усебічний аналіз і деталізований її опис подано в монографії Г. Селевка [600]. У більш сконцентрованому вигляді педагогічні технології згруповано за системними та інструментально значущими ознаками: за рівнем застосування; за провідним чинником психічного розвитку; за філософською основою; за науковою концепцією засвоєння досвіду; за ставленням до дитини та орієнтацією на особистісні структури; за типом організації та управління пізнавальною діяльністю (вірогідно, що ця класифікація не вичерпує всіх реалій технологічного процесу і залишаться відкритою) [174].

З огляду на предмет та завдання нашого дослідження, обираючи певні педагогічні технології формування готовності майбутніх вихователів до виховання екологічно доцільної поведінки дошкільників з широкого їх масиву, цілком поділяємо думку О. Пєхоти про те, що варто звертати увагу не лише на їх технологічність (її критеріями є системність – цілісність, комплексність; науковість – концептуальність, розвивальний характер; структурованість – ієрархічність, логічність, алгоритмічність, варіативність, спадкоємність; процесуальність – керованість, інструментальність, діагностичність, прогностичність, оптимальність, відтворюваність), а й на моральну безпеку, валеологічну обґрунтованість і духовну екологічність, спрямованість на формування гуманістичного світогляду та гуманістичних якостей особистості [498, с. 19-25], на створення сприятливих умов для розкриття, реалізації та розвитку особистісного потенціалу студентів.

Аналіз логіко-смислової моделі будь-якої педагогічної технології у вимірах її наукової, формалізовано-описової та процесуально-діяльнісної компоненти дозволяє оцінити доцільність її використання в процесі підготовки майбутніх вихователів до досліджуваного сегмента професійної діяльності. Ураховуючи характеристику сучасних інноваційних технологій навчання у ЗВО (С. Вітвицька, О. Дубасенюк, В. Євдокимов, І. Зязюн,

М. Кларин, І. Прокопенко С. Сисоєва, Т. Туркот, М. Фіцула та ін.), домінантними в контексті нашого дослідження вважаємо технології проєктного, діалогового, інтерактивного навчання, педагогіку емпауерменту. Їх використання пов'язано з актуалізацією та розвитком ціннісно-мотиваційної сфери, сфери екоморальних якостей, потреби в екологічно доцільному способі життя, критичного мислення, діяльнісно-практичних та рефлексивних навичок, комунікативних і творчих умінь, здатності працювати в команді, уміння взаємодіяти з партнерами та довкіллям, бачити наслідки дій та поведінки.

Загалом технологічний підхід у підготовці майбутніх вихователів до формування екологічно доцільної поведінки дошкільників можна позиціонувати як гнучке керування освітнім процесом на відповідних етапах експериментальної роботи з метою гарантованого досягнення проміжних та кінцевих результатів за допомогою адекватно обраних технологій.

Отже, вибір означених наукових підходів обумовлений їхньою компліментарністю і тим, що аксіологічний, культурологічний, компетентнісний підходи дозволили виявити провідні сутнісні риси процесу підготовки майбутніх вихователів до формування екологічно доцільної поведінки дітей, а системний, синергетичний, особистісно-діяльнісний, технологічний, середовищний сприяли розробці та реалізації адекватної системи формування готовності студентів до роботи в досліджуваному напрямі. Ці методологічні позиції було покладено в основу дослідницької стратегії: з одного боку, визначення відповідного конструкту професійної підготовки студента, який опановує спеціальність 012 Дошкільна освіта бакалаврського рівня вищої освіти, а з іншого – окреслення проблемного поля діяльності вихователя, що націлена на педагогічно обґрунтовані дії щодо формування екологічно доцільної поведінки дошкільників.

2.3. Готовність майбутніх вихователів до формування екологічно доцільної поведінки дітей дошкільного віку як результат професійної підготовки

Параметри результативності (ефективності) професійної підготовки майбутніх вихователів ЗДО репрезентовано в різних вимірах, що залежить від тлумачення функційності перших. Відтак, сучасними дослідниками щодо професійної підготовки в педагогічному ЗВО загалом та дотично підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти обговорено сутність, співвідношення та ієрархію понять «підготовка – компетентність», «підготовка – підготовленість», «підготовка – готовність», «компетентність – готовність».

Відзначимо, що застосування компетентнісного підходу логічно обумовило продуктивне обговорення компетенцій і компетентнісних показників професійно-педагогічної підготовки майбутніх вихователів у певній інтерпретації, що позиційовано в наукових розвідках Г. Бєлєнької [46], О. Богініч [59], А. Богуш [60], Т. Ляпунової [379], Л. Машкіної [406], О. Половіної [519], Р. Савченко [595] та ін. Вони здебільшого корелюють з поняттями «готовність» або «підготовленість», причому останні, як уважають учені, можуть слугувати критеріями (результатами) сформованих професійних компетентностей. Отже, висловимо свою думку щодо проблеми когерентності понять «компетентність» та «готовність», оскільки в науковому дискурсі вона залишається дискусійною. Готовність постає як необхідний вихідний поліфункційний та багаторівневий конструкт (або, точніше, як психолого-педагогічний суб'єктивний вимір – хочу – знаю – можу), що передбачає об'єктивацію результату підготовки, обумовлює можливість успішного становлення та реалізації набутого рівня професійних компетентностей. Її компоненти, критерії й показники відбивають зміст певних компетенцій (загальних, спеціальних) і обумовлюються конкретною сферою професійної діяльності. Уважаємо, що варто говорити до певного

часу про латентний стан готовності до професійно-педагогічної діяльності, який при заданих цілях і відповідних умовах переходить до компетентно-творчого актуального стану виконання професійних обов'язків. Готовність може поставати і як мета, і як засіб формування певних компетентностей, і як результат.

Проблемі формування готовності фахівців до професійно-педагогічної діяльності (залежно від її конкретних напрямів і видів) у педагогічному ЗВО як базової компоненти присвячено чимало дослідницьких праць вчених (В. Бодров, О. Бондаревська, І. Гавриш, Н. Гончар, О. Дубасенюк, К. Дурай-Новакова, І. Зимня, А. Капська, Г. Кловак, Л. Кондрашова, Н. Кузьміна, Л. Лебедик, А. Ліненко, О. Мороз, О. Пєхота, В. Сластьонін, Т. Танько, Т. Троцко, І. Хижняк, С. Харченко, А. Хуторськой та ін.)

У форматі цих досліджень визначається категоріальний статус тих понять, що межують із терміном «підготовка»: поняття «готовність», «професійна готовність» і «готовність до професійно-педагогічної діяльності», що розглядаються під кутом зору різних наукових підходів: загальнотеоретичного, психофізіологічного, загальнопедагогічного, психолого-педагогічного, методичного, технологічного.

У наукових працях А. Ліненко (1996), І. Гавриш (2006), Н. Гончар (2015) простежено генезу поняття «готовність» та «готовність до професійної діяльності». Оскільки означений аспект не входить до завдань нашого дослідження, на підставі цього авторського доробку відзначимо лише певні важливі змістові тенденції розвитку (кінець XIX – і дотепер), що зафіксовані в періодизаціях А. Ліненко та І. Гавриш: еволюційний процес у розумінні сутнісної основи вказаних понять відбувається від осмислення природи та ролі рефлексів у людській поведінці, смислового т а операційного характеру настанови на діяльність до ролі регуляції та саморегуляції як механізмів (якісних показників) професійної діяльності та поведінки; у межах теорії діяльності, професійної зокрема, розглядаються інтелектуальний та

емоційно-вольовий складники потенціалу особистості як показники готовності, фізіологічний, психологічний та соціальний рівні саморегуляції, що визначають професійну готовність фахівця [112; 365]. Дослідження Н. Гончар вирізняє конструктивна спроба визначити функційно домінантну ознаку етапів генези проблеми «готовності», що висловлено через їх номінацію (латентний, інституційний, концептоутворювальний): від створення передумов для дослідження готовності як настанови до діяльності до появи стійкого дослідницького інтересу, введення терміна в науковий обіг зі статусом феномену стійкості людини до зовнішніх і внутрішніх впливів і до особистісно-діяльнісного трактування поняття «готовність» і визначення поняття «професійна готовність» [135].

У психологічній інтерпретації дефініцію «готовність» учені тлумачать через родове визначення та певні видові ознаки: необхідна умова успішного виконання будь-якої діяльності, здійснення раціональних дій, джерело енергії (психічної та фізичної); сукупність здібностей; інтегрована якість особистості; активний дієвий стан особистості, тривалий або короткочасний, настанова на певну поведінку, мобілізація сил для виконання завдання з опертям на сукупність знань, умінь і навичок, рішучість у здійсненні дій; результат психологічної підготовки та психологічної мобілізації; актуалізація та пристосування можливостей особистості для успішних та ефективних дій, обумовлені мотивами; внутрішнє налаштування на певну поведінку при виконанні професійних завдань, зорієнтованість на активні та доцільні дії. Підкреслено динамічну структуру готовності, що характеризує внутрішні функційні процеси й передбачає усвідомлення своїх потреб, а також вимог суспільства, групи, інших людей, цілей і завдань певної діяльності (М. Дьяченко, Л. Кандибович, В. Крутецький, М. Левітов, В. Моляко, К. Платонов, С. Рубінштейн, Д. Узнадзе) [139; 327; 345; 427; 507; 584; 687].

У педагогічному контексті професійна готовність аналізується як поліфункційна категорія і визначається як сукупність взаємозалежних

аспектів: особистісного, інтелектуально-педагогічного і практичного або теоретичного і практичного; як складне психологічне утворення, що включає мотиваційний (позитивне ставлення до професії), орієнтаційний (уявлення про умови та особливості професійної діяльності), вольовий (самоконтроль, уміння керувати собою) та оцінний (самооцінка власної професійної підготовленості та відповідність оптимальним зразкам) компоненти (Л. Кондрашова, Н. Кузьміна, О. Мороз, А. Міщенко, В. Сластьонін) [301; 322; 430; 628].

Отже, в узагальненому вигляді готовність до професійно-педагогічної діяльності загалом у параметрах досліджень учених (з певними авторськими уточненнями) розглядається як набуте інтегроване особистісне утворення (якість особистості), що складається з професійно значущих якостей, необхідної базової сукупності спеціальних знань, умінь і навичок для успішного виконання локального виду педагогічної діяльності, сформованої потреби в її здійсненні та прогнозування власного особистісно-професійного зростання та є регулятором та умовою успішної педагогічної діяльності. Це утворення фіксує і можливість руху особистості в майбутнє, і зміст особистісного теперішнього за відповідними критеріями й показниками.

Як свідчить аналітичний огляд наукової літератури, найбільш задіяним є покликання дослідників на поняття «готовність» та «компетентність» у різнобічних векторах їх спрямованості. Водночас у деяких наукових працях використовується і поняття «підготовленість», причому визначення «готовності» та «підготовленості» до професійної діяльності, їх співвідношення та обсяг є і сьогодні досить неоднозначними (В. Бодров, К. Дурай-Новакова, Л. Іщенко, Н. Кузьміна, Т. Лесіна, В. Нестеренко, М. Рогачко-Островська).

Підготовленість до професійної діяльності Н. Кузьміна визначає як «будь-який результат професійної підготовки, включно мінімально допустимий у межах готовності до професійної діяльності, тобто як

складник, що інтегрується у загальну готовність» [332, с. 23]. Отже, на її думку, означене вище поняття значно вужче за значенням, ніж готовність.

Аргументуючи власний вибір поняття «підготовленість», В. Нестеренко виходить із пояснення таких показників навчання у ЗВО, як ефективність та результативність, і вважає, що виміром ефективності є загальна готовність до професійно-педагогічної діяльності як показник потенціалу, досягнутий у певний момент підготовки, а результативності – компетентність як актуальний рівень підготовки. Узагальнювальним показником, у якому збігаються функції ефективності та результативності підготовки, авторкою визначено підготовленість майбутніх фахівців дошкільної освіти до навчання в умовах заочного формату підготовки у ЗВО [453, с. 213-215]. Можна погодитися з тим, що цей показник є доцільним, коли йдеться про досягнутий його рівень на певному етапі підготовки.

Як зазначає Т. Лесіна (вона поділяє наукову позицію Н. Кузьміної щодо використання саме поняття «підготовленість»), застосовуючи цей термін, тут указується не просто на результат професійної підготовки, а той, що припускає допустимий стан готовності до професійної діяльності, про посилення ознак інструментальності діючої кредитної системи навчання, оскільки підготовленість маркує кваліфікацію фахівця і припускає абриси подальшої особистісно-професійної ідентифікації фахівця [349, с. 251]. Отже, підготовленість майбутнього вихователя до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей дошкільного віку Т. Лесіна розглядає у трьох взаємопов’язаних аспектах (на наш погляд, досить вичерпний підхід): як складне, інтегративне та динамічне педагогічне явище, що характеризує майбутнього фахівця як суб’єкта професійно-педагогічної діяльності; як особистісно-професійну якість майбутнього вихователя; як результат професійної підготовки до фахової діяльності [349, с. 252].

М. Рогачко-Островська ключовим поняттям дослідження вважає також «підготовленість» як результат професійної підготовки. Під підготовленістю

майбутніх фахівців дошкільної освіти вчена розуміє «процес і результат професійно-педагогічної підготовки, який забезпечує формування особистісно-професійних якостей майбутніх вихователів, системи професійно зорієнтованих знань, умінь і навичок, позитивного ставлення до обраної професії, відповідних ціннісних орієнтацій у сфері дошкільної освіти, які сприяють ефективній освітньо-виховній роботі з дітьми дошкільного віку» [573, с. 39].

Віддаючи належне цим авторським позиціям, у контексті нашого дослідження в якості локусу результативності професійної підготовки до означеного сегмента професійної діяльності ми віддаємо перевагу терміну «готовність», оскільки, на нашу думку, з погляду наукового наповнення та морфологічної будови слова, його семантичного значення це поняття фіксує певний умовний завершений стан або властивість (якість), що не виключає існування будь-якого рівня її фіксації та потенційної спрямованості в майбутнє, можливостей його вимірювання, підвищення та розвитку.

У наш час накопичено певний фонд наукових знань щодо розв’язання проблеми готовності майбутніх вихователів до професійної діяльності (А. Богуш, С. Гаврилюк, Н. Гавриш, Н. Гончар, Н. Грама, Т. Жаровцева, В. Зданевич, О. Кас’яненко, Ю. Косенко, І. Луценко, В. Любива, Н. Миськова, Л. Онофрійчук, М. Роганова, Н. Сайко, Н. Слєпцова, Н. Трофаїла та ін.). Досліджується науковий статус означеного поняття, його компонентна структура відповідно до предмета та завдань наукового пошуку. Наводимо кілька прикладів дефінітивного ряду, які демонструють відповідне бачення вчених означеної категорії в контексті досліджень і конкретного напряму професійної підготовки, і певного сегмента освітньо-виховної роботи з дітьми, що слугує термінологічним підґрунтям нашої наукової праці і сприяє продуктивному визначенню сутності і структури поняття «готовність майбутніх вихователів до формування екологічно доцільної поведінки дітей дошкільного віку».

Готовність до економічного виховання дітей дошкільного віку Н. Грама, наприклад, визначає як професійне новоутворення в структурі особистості вихователя на рівні професійного знання економічних законів, категорій, дидактичних концепцій, методичних умов [146, с. 32]. Авторкою доведено, що фахова готовність є результативною характеристикою формування економічної компетентності педагога, що нормується економічними потребами суспільства, рівнем його економічного розвитку, рівнем розвитку теорії та методики підготовки спеціалістів, віковими можливостями дитини [146, с. 33].

У дисертаційній праці Т. Жаровцевої готовність майбутнього педагога до роботи з неблагополучною сім'єю проаналізовано досить ґрунтовно з позиції філософських, психолого-педагогічних, соціальних, медичних проблем і тлумачиться вона як «цілісна система стійких інтегративних особистісних утворень (якостей), що володіє індивідуальними для кожного випускника ієрархічними особливостями і дає йому змогу забезпечити у процесі професійної діяльності доцільну педагогічну взаємодію з дітьми та їхніми батьками» [194, с. 13]. Відповідно, до структурного складу було внесено такі компоненти, як когнітивний, методичний, аксіологічний та мотиваційний, докладно описано їхні критерії та показники.

Готовність до взаємодії з дошкільниками І. Слєпцовою презентується як сукупність потребнісно-мотиваційного, комунікативно-технологічного, операційно-дієвого, інтелектуально-пізнавального, емоційно-вольового та оцінно-атрибутивного компонентів (у структурі кожного представлена відповідна сукупність знань, умінь і навичок, особистісних якостей та ціннісних стосунків [630].

Своєю чергою, І. Луценко доводить, що готовність майбутнього вихователя до професійної діяльності характеризується як цілісне особистісне утворення, що становить єдність особистісного та

процесуального аспектів діяльності та в оптимальному співвідношенні включає теоретичний та практичний компоненти [375].

Заслуговує на увагу дисертаційна робота Н. Гончар, присвячена формуванню готовності майбутніх вихователів дошкільних закладів до використання інтерактивних технологій. Ґрунтуючись на результатах системного аналізу наукових джерел, вчена пропонує розглядати готовність як інтегративне поняття, у якому виокремлюються функційна (термін Н. Гончар), структурна та особистісна моделі. Перша описує можливість досягнення цілей педагогічної діяльності через виконання окремих професійно-педагогічних функцій; друга визначає елементний склад готовності, відношення між елементами й зовнішнім середовищем, які зафіксовані на рівні різних дослідницьких контекстів: фізіологічному, психологічному, психолого-педагогічному, педагогічному та акмеологічному; третя вмотивовує залежність перших двох моделей від особистісних якостей і забезпечує зв'язок між усіма компонентами [135, с. 20-21]. Такий інтерпретаційний підхід уважаємо досить ґрунтовним та наукомістким, що дозволяє враховувати горизонтально-вертикальні зв'язки між необхідними та достатніми ознаками поняття, що формують його об'єктивний розгляд. У результаті авторка доходить висновку, що готовність майбутнього вихователя до професійної діяльності – це інтегроване особистісне утворення, яке завдяки сформованій системі професійних знань, умінь і навичок та особистісних якостей забезпечує компетентне виконання професійної діяльності [135, с. 22]. Відтак, вивідне поняття, що апелює до використання інтерактивних технологій, розглядається як інтегроване особистісне утворення, що включає мотиваційний, пізнавально-когнітивний та конативний компоненти.

Слушний і всеохоплювалбний підхід до визначення готовності майбутнього вихователя до творчої самореалізації у професійній діяльності демонструє В. Любива: це полікомпонентна, індивідуально-особистісна,

динамічна характеристика особистості, репрезентована стійкою внутрішньою мотивацією до творчої діяльності, систематичного творчого розвитку в професії, ґрунтовними знаннями стосовно педагогічної творчості, розвиненими креативними здібностями, вміннями та навичками творчої діяльності [376, с. 14].

У дисертаційній роботі Н. Трофаїли на основі здійсненого аналізу наукових поглядів подано власне бачення ключового поняття: «готовність майбутнього вихователя до емоційного розвитку дітей дошкільного віку – це складне професійно-особистісне утворення на рівні професійної обізнаності з особливостями соціально-емоційного розвитку та специфікою емоційних проявів у дітей, наявності позитивної мотиваційно-ціннісної спрямованості на урахування емоційних станів дітей дошкільного віку у взаємодії з ними, що виявляє свою сутність через сукупність умінь і навичок розвитку емоційної сфери дітей дошкільного віку та подолання і корекції їхніх негативних емоційних станів» [681, с. 80]. Відповідно у структурі дослідницею визначено когнітивний, мотиваційний та діяльнісний компоненти.

Отже, констатуємо, що і дотепер поняття «готовність до професійної діяльності» як базове поняття педагогіки вищої школи та його видове дотично підготовки дошкільних фахівців у різних її векторах і параметрах тлумачиться неоднозначно. Домінують або функційний підхід, або структурний, або особистісний, або у певній авторській редакції вони поєднані. Означена дефініція розглядається крізь призму кількох параметрів: результативна характеристика формування певного професійного утворення; полікомпонентна динамічна характеристика особистості професіонала; цілісна система інтегрованих особистісно-професійних утворень (якостей).

Далі розглянемо за тематико-хронологічним принципом феноменологію готовності майбутніх вихователів до еколого-педагогічної діяльності (у різних інтерпретаціях і різних контекстах – до екологічного

виховання (освіти) дітей дошкільного віку, формування екологічної культури студентів) у ЗДО, що ґрунтується на означених вище базових теоретичних підходах, простежимо, яким чином відбувалося її змістово-структурне наповнення.

Зазначимо, що загалом проблема підготовки до еколого-професійної (педагогічної) діяльності майбутніх фахівців різного профілю, формування їхньої екологічної компетентності досліджується в сучасному науковому просторі досить активно й продуктивно (М. Білянська, А. Варениченко, Ф. Гайнуллова, Н. Джумок, Н. Казанішена, С. Кашлєв, А. Колишкіна, Л. Королецька, Г. Папуткова, Н. Пустовіт, Н. Рачковська, О. Рогова, С. Совгіра та ін.). У її контексті цілком закономірно починають обговорюватися питання екологічної компетентності загалом та еколого-педагогічної зокрема, бо світова спільнота визнала необхідність екологічних компетенцій як невід'ємного складника освітніх, виходячи із загального бачення майбутнього, яке має спиратися на права людини, демократичні цінності, пов'язані з ідеями сталого розвитку, тобто на інтеграцію захисту природного середовища, економічного благополуччя та соціальну справедливість.

У цих наукових дослідженнях аналізується низка змістових характеристик і структурно-функційне наповнення екологічної компетентності як базового поняття. В узагальненому вигляді їх можна представити таким чином: інтегративний показник сформованості екологічної культури особистості; сукупність екологічних знань, умінь, навичок і досвіду, необхідних для перетворювальної екологічної діяльності, та особистісних якостей, що становлять основу формування екоцентричного типу свідомості та екологічної культури; система природознавчих знань та практичних умінь, потреби та звички їх використання у повсякденній та професійній діяльності, наявність екологічних цінностей у системі морально-естетичних; інтегративна характеристика особистості, що висвітлює її

потенціал та досвід у здійсненні доцільних ціннісно-мотиваційних установок, що забезпечують екологічно доцільну поведінку; єдність екологічної спрямованості особистості та досвіду природоохоронної діяльності. Отже, сутність поняття розглядається під кутом зору різних підходів – культурологічного, інтегративного, особистісно-діяльнісного. На думку вчених, функційна спрямованість екологічної компетентності позначається як мета та якісний результат професійної підготовки, віддзеркалює здатність і готовність до професійної еколого-педагогічної діяльності на мотиваційно-ціннісному, когнітивному, діяльнісному та особистісному рівнях.

Змістово-структурна та функційна характеристика екологічної компетентності підкреслює її ключовий характер, загальноосвітнє значення і діагностичну роль, що екстраполюються на обґрунтування поняття готовності до еколого-професійної (педагогічної) діяльності в усіх освітніх напрямах і сегментах.

Одними з перших феноменологію еколого-професійної та еколого-педагогічної компетентності почали ґрунтовно досліджувати Г. Папуткова та О. Рогова. У якості базового визначення, що охоплює, на нашу думку, необхідні та достатні ознаки, вважаємо за доцільне навести інтерпретацію еколого-професійної компетентності Г. Папутковою: інтегративна характеристика спеціаліста, що висвітлює його здатність і готовність до мобільної, оперативної та ефективної реалізації у професійній діяльності професійно-екологічних знань, досвіду на основі екологічно-доцільних ціннісно-мотиваційних установок, універсальних здібностей та особистісних якостей, що забезпечують соціально, екологічно та професійно доцільну поведінку [490].

Водночас із попередньою дослідницею безпосередньо проблемою фундаментального обґрунтування еколого-педагогічної компетентності займалася О. Рогова [575]. У її дослідженні еколого-педагогічна компетентність визначена як інтегративне особистісне утворення, що

характеризується як здатність і готовність спеціаліста в галузі освіти до ефективної еколого-педагогічної діяльності. Відповідно модель еколого-педагогічної компетентності включає компоненти, критерії та їх показники. Зокрема, гносеологічний (знаннєвий) – система необхідних екологічних, педагогічних, методичних знань у вигляді теорій, закономірностей, законів, понять, наукових фактів, які визначають теоретичну готовність педагога до екологічної освіти та виховання; праксеологічний (діяльнісний) – екологічні вміння в галузі збереження довкілля, педагогічні та методичні вміння з проєктування, організації, оцінки та корекції екологічної освіти, які обумовлюють здатність фахівця до еколого-педагогічної діяльності; аксіологічний (ціннісний) – система цінностей, ставлень, орієнтацій, норм і правил сприйняття природи і відносин у системі «соціум – природне довкілля», система ціннісних відносин у галузі екологічної освіти і мотивації еколого-педагогічної діяльності – визначають екологічну спрямованість особистості педагога-фахівця [575, с. 19-20].

Покликаючись на означені вище наукові доробки, у контексті обґрунтування базового поняття нашого дослідження, підкреслимо важливий методологічний ракурс, що поширюється і на розуміння природи готовності до формування екологічно-доцільної поведінки дітей дошкільників: по-перше, сутнісні характеристики еколого-педагогічної компетентності визначено на підставі того, що вона є результатом та мірою діяльнісного освоєння суб’єктом освітнього процесу основних складників професійної освіти; як освітній результат вона висвітлює на рівні інтеграції якість освіти і водночас слугує критерієм її ефективності; по-друге, оскільки еколого-педагогічна компетентність є властивістю особистості, вона є динамічним утворенням, що постійно змінює свої параметри, структуру, є відкритою системою, елементи якої здатні вступати у складні взаємозв’язки (корелювати, домінувати або інтегруватися) [575, с. 18].

Далі логічно переходимо до аналізу екологічної домінанти у професійній підготовці майбутніх вихователів ЗДО. Першими, хто почав вивчати проблему готовності майбутніх фахівців дошкільної справи до екологічного виховання дітей дошкільного віку в контексті різновекторної і предметної її спрямованості, були Н. Лисенко, Н. Кривощокова, В. Зебзєєва.

Не можна не погодитися з твердженням Н. Лисенко, що екологічна підготовленість майбутніх вихователів, зокрема, певний рівень сформованості їхньої екологічної культури в сукупності цілісного погляду на взаємини людини, суспільства та біосфери, системи природничих знань та практичних умінь, потреби та звички використовувати їх у повсякденній та професійній діяльності, включення майбутнім вихователем екологічного складника в систему його особистісно-професійних морально-естетичних цінностей є провідною умовою успішної екологічної освіти дошкільнят [355; 356].

Ключовими атрибутами підготовки майбутніх вихователів до екологічного виховання дошкільників є ініціативність, самостійність мислення, демократичність, творчий підхід, тож готовність майбутнього педагога до здійснення еколого-педагогічної діяльності (означений термін представлено лише на рівні визначення загальних рис), на думку Н. Кривощокової, обов’язково має включати професійну (знання основ екології, шляхів вирішення екологічних проблем, способів раціонального природокористування, володіння методами та технологіями навчання) та особистісну (екологічна спрямованість потреб та цінностей, соціальна активність, готовність до еколого зорієнтованої діяльності, критичність в оцінці її результатів) готовність [322].

Оскільки, на відміну від попередньої дослідниці, В. Зебзєєва вивчала безпосередньо теоретичні засади формування готовності студентів до еколого-гуманістичної освіти дошкільників в умовах педучилища, тож готовність розглянута нею як особистісна якість, що характеризується

еколого-гуманістичним потенціалом, який містить загальнопрофесійні вміння, певний рівень еколого-гуманістичних знань та відносин, вміння створювати еколого-гуманістичне середовище [221, с. 9]. Авторкою представлено власний погляд на структуру готовності (досить детальну) до еколого-гуманістичної освіти дошкільників, яка обіймає мотиваційний, когнітивний, операціональний, орієнтаційний, вольовий, комунікативний і гуманістичний компоненти. Заслугою вченої є саме збагачення змісту готовності шляхом включення гуманістичного компонента, який передбачає відповідне ставлення до людини (дитини), засноване на сукупності норм, установок, ідеалів гармонійного буття в природі та соціумі. Беззаперечно, заслуговує на увагу й виокремлення такого важливого показника готовності, як уміння створювати еколого-гуманістичне середовище в дошкільному закладі [221].

У подальшому наукові розвідки набувають більш інтенсивного та продуктивного характеру. Оригінальним новим підходом до підготовки фахівців дошкільної освіти відзначено дослідження В. Димової, у якому наголошено на необхідності формування педагога-лідера як суб’єкта та функційного компонента процесу екологічної освіти дошкільників, умови його оптимізації в системі професійної підготовки в закладі вищої освіти. Прикметно, що лідерство розглядається в цілокупності як особистісна риса, як виявлення соціальних якостей людини, як позиція в процесі міжособистісних стосунків, як управлінська діяльність. Відтак, сформованість компонентів мотиваційно-ціннісної підструктури особистості, як-от: усвідомлення вічної цінності природи, упевненість у значущості екологічного виховання дошкільників, потреба працювати над розв’язанням екологічних проблем, надає лідерським якостям еколого-педагогічної спрямованості. Підкреслимо, що авторка цілком слушно розкриває функції педагога-лідера, що дозволяють оптимізувати екологічну освіту в умовах ЗДО: педагог-освітянин, який сприяє формуванню екологічних поглядів та

переконань у дітей, батьків та педагогів дошкільного закладу; педагог-менеджер, який здійснює функції управління в екоосвітньому просторі та посередницьку функцію між закладом та соціумом; педагог-архітектор, який створює екоосвітній простір, де збігаються природне середовище та стосунки між людьми (до речі, цей підхід повністю стосується професійної підготовки майбутніх вихователів загалом, бо саме їхня лідерська позиція та лідерські якості вкрай затребувані в умовах реалізації завдань сталого розвитку). Цей підхід дозволяє визначитися в найбільш вагомих напрямах роботи вихователя та скоригувати змістово-структурний складник готовності як інтегративного показника, узяти до уваги всі сфери екологічного буття дитини (сім'я, дошкільний заклад, найближче природне та соціальне оточення); необхідність збагачення екоосвітнього середовища, створення комфортних психологічних умов; уміння оцінювати природне та соціокультурне середовище дошкільного закладу, рівень сформованості екологічної культури дошкільників на різних етапах їх виховання, зокрема й у родині [167].

Готовність майбутніх вихователів до лідерської діяльності в екологічній освіті дошкільників В. Димова пропонує розглядати як цілісну модель, що включає мотиваційно-ціннісну, емоційно-вольову, змістову та діяльнісну підструктури. Своєю чергою, критеріями першої підструктури є визнання екологічного імперативу як пріоритету в системі цінностей, переконання в значущості екологічного виховання дошкільників, відповідальність за стан природи та її збереження, спілкування та взаємодія з людьми відповідно до моральних норм; критеріями другої підструктури слугують виявлення емоцій, почуттів, вольових актів, опанування способами їх вираження, мотивування та натхнення людей, створення позитивно-емоційної атмосфери спілкування; третю змістову підструктуру становлять загальнокультурний, психолого-педагогічний та предметний складники, зокрема знання про екологічний тезаурус, процес екологічного розвитку

особистості, основні напрями еколого-педагогічної діяльності лідера-організатора екологічної освіти; у четвертій діяльнісній підструктурі виокремлено загальнопедагогічні та спеціальні вміння: формування екоосвітнього середовища, уміння будувати взаємини із соціумом, реалізовувати та репрезентувати нові ідеї, формувати команду послідовників і однодумців [167].

Дедалі предметом дослідження ставали утворення, що межують із обговорюваним нами поняттям (екологічна культура, соціально-екологічна компетентність, еколого-педагогічна компетентність майбутніх вихователів тощо), тому вважаємо за доцільне обговорити і ці певні дослідницькі позиції, що дозволить крізь призму сутності означених дефініцій, у континуумі їх характеристик визначитися в смисловому навантаженні поняття готовності майбутніх вихователів до формування ЕДП дітей, його структурі та специфіці.

Так, у науковому доробку С. Ніколаєвої обґрунтовуються показники екологічної культури спеціаліста дошкільного закладу, що мають віддзеркалювати його загальну та професійну компетенції у сфері освіти дітей дошкільного віку. Вони включають знання екологічних проблем (планети, країни, свого регіону), громадську відповідальність та практичну готовність до їх розв'язання; знання основ екології та вміння застосовувати їх у педагогічній практиці дошкільних закладів; володіння методикою екологічного виховання дітей; володіння технологіями організації еколого-педагогічного процесу в різних вікових групах, здатність до творчого їх перетворення відповідно до умов конкретного закладу [458]. Тобто відзначено соціальний, екологічний та педагогічний контексти.

Як і С. Ніколаєва, Л. Яковлєва предметом дослідження обрала також проблему формування екологічної культури дошкільних фахівців, але на етапі навчання у ЗВО уточнила та конкретизувала зміст провідних

компонентів екологічної культури студентів, а саме: когнітивного, ціннісно-мотиваційного та діяльнісно-практичного [777].

За умови активного запровадження компетентнісного підходу в професійно-педагогічну освіту майбутніх фахівців дошкільної справи починають загострюватися та активно обговорюватися і питання формування їхньої еколого-педагогічної компетентності (О. Вашак, О. Гончарова, С. Жданова, А. Нестерова). У дослідженнях воно фігурує як основа професіоналізму педагогічної діяльності (у контексті його екологічної домінанти), коли визначає певний наявний рівень особистісно-професійної підготовки, межі цього поняття чітко й дотепер не визначені, його потрактовують відповідно до цілей конкретних досліджень. Оскільки, як указано вище, питання співвідношення понять «компетентність» та «готовність» залишаються відкритими, слід додати, що почасту дослідники схиляються до думки, що складником еколого-педагогічної компетентності є здатність та готовність до ефективної еколого-професійної діяльності як відрефлексована спрямованість особистості спеціаліста на досягнення гармонійної взаємодії з довкіллям на рівні індивіда та суспільства [575].

Ґрунтовно опрацьовуючи проблему фахової підготовки студентів до соціально-екологічного розвитку дитини-дошкільника, О. Гончарова вважає, що системоутворювальним її компонентом є соціально-екологічна компетентність майбутнього педагога. У контексті завдань нашого дослідження звертаємо увагу саме на компоненти, що становлять структуру цього складного утворення: мотиваційний, емоційно-вольовий, змістово-діяльнісний і рефлексивний, і слугують базовою підставою для дослідження структурно-рівневої природи готовності до формування екологічно-доцільної поведінки дошкільників [136].

Спираючись на понятійно-концептуальний підхід до визначення поняття еколого-педагогічної компетентності, запропонований О. Роговою, А. Нестерова доповнила та конкретизувала його в контексті фахової

підготовки майбутніх вихователів: це інтегративне професійно-особистісне новоутворення суб'єкта, яке формується в процесі прямих та опосередкованих впливів і виявляється як здатність та готовність майбутнього спеціаліста вирішувати завдання екологічної освіти дошкільників [454, с. 8]. Авторський підхід вирізняє ґрунтовність у визначенні складників ключового поняття, бо, на відміну від попередніх досліджень, у якості основних компонентів ученою виокремлено екологічну та спеціальну компетенції і до кожної з них схарактеризовано взаємопов'язані критерії і показники, як-от: у першому блоці – аксіологічний (емоційно-ціннісні відносини, що становлять основу екоцентричної свідомості); гносеологічний (система екологічних, світоглядних та нормативно-правових знань); праксеологічний (екологічні вміння в галузі природного довкілля); особистісний (екологічно значущі якості особистості); у другому блоці відповідно – аксіологічний (позитивна мотивація до еколого-педагогічної діяльності); гносеологічний (система знань у галузі екологічної освіти дошкільників); праксеологічний (уміння та навички екологічної освіти дошкільників); особистісний (професійно значущі якості педагога) [454, с. 20]. На наш погляд, такий розподіл заслуговує на увагу, оскільки на теоретичному рівні він дозволяє виявити, конкретизувати та описати всі можливі параметри такого складного та багаторівневого утворення, як еколого-педагогічна компетентність майбутніх вихователів, проте в реальній професійно-життєвій та освітній ситуації всі ці феномени перетинаються та функціюють у єдності та взаємообумовленості.

Нарешті, вирізняються дослідження, що є суттєво близькими до нашої проблематики. У дисертаційній роботі І. Трубник на підставі уточнення поняття «еколого-педагогічна готовність» визначено структурні компоненти, критерії та показники готовності майбутнього вихователя до вироблення в дітей екологічно мотивованої поведінки (поняття, суміжного з нашим). Зокрема, готовність майбутніх вихователів до формування екологічно

мотивованої поведінки старших дошкільників авторкою тлумачиться як інтегративне новоутворення, що розглядається як функційний стан і стійка характеристика особистості й містить: екологічну спрямованість, позитивну мотивацію, професійно необхідні риси особистості, природознавчі та методичні знання, уміння й навички, рефлексію результатів власної праці. Серед компонентів відповідно виокремлено мотиваційний, теоретичний та практичний [683].

Водночас О. Бабич відповідно до напряму дослідження як базове поняття пропонує розглядати «професіоналізм вихователів дошкільних закладів у формуванні екологічно доцільної поведінки дошкільників» (тобто дещо в іншій редакції). Змістовий аспект професіоналізму становлять екологічно спрямовані мотиваційний та операційний компоненти, а показники характеризуються здатністю вихователів формувати екологічно доцільну поведінку, що включає дитину в гармонійні взаємини з природним довкіллям, з її готовністю бачити екологічні аспекти своєї діяльності та розв’язувати екологічні ситуації доступними методами [23].

Не можна не погодитися із твердженням Н. Граматик, що готовність до еколого-педагогічної діяльності доцільно розглядати як системну властивість особистості майбутнього вихователя, структурно диференційовану емоційним, когнітивним, динамічним та регуляторним компонентами, пронизаних еко- та дитиноцетричною мотивацією й активністю щодо досягнення результативності відповідної професійної діяльності [147].

Під кутом зору нашої проблеми заслуговує на увагу дослідження Н. Миськової, бо одним із завдань було визначення компонентів, критеріїв, показників та рівнів готовності майбутніх вихователів до формування в старших дошкільників навичок, орієнтованих на сталий розвиток. Концепція сталого розвитку, як зазначено в першому розділі, проголошує необхідність дотримання такої системи користування, яка забезпечила б одночасно економічно ефективне, екологічно безпечне та соціально справедливе

використання природних ресурсів. Життєва сталість залежить від відповідальності кожної людини за досягнення балансу у відносинах з іншими людьми і з природою. Тож, переорієнтація освіти на ідеї сталого розвитку актуалізувала наукові пошуки в напрямі обґрунтування відповідних освітніх технологій, що поєднують економічні, екологічні та соціальні складники розвитку особистості на всіх етапах освіти, починаючи з дошкільної. Оскільки навички, орієнтовані на сталий розвиток, та екологічно доцільна поведінка є поняттями сполучними, тож певний інтерес становить визначення компонентно-критеріального складу готовності майбутніх вихователів до їх формування в дітей дошкільного віку. У роботі Н. Миськової структура готовності до формування в дошкільників навичок, орієнтованих на сталий розвиток, включає ціннісний (мотиваційний критерій), когнітивний (знаннєвий критерій), рефлексивно-поведінковий (діяльнісний критерій) та методичний (творчо-рефлексивний критерій) компоненти. Їх зміст відповідно узгоджено з основними положеннями концепції сталого розвитку, провідними засадами освіти для сталого розвитку, теоретико-методичними засадами інтегрованого курсу «Дошкільнятам – освіта для сталого розвитку», ідеями та принципами педагогіки емпаурменту [417].

Узагальнення результатів тлумачення сутності готовності майбутніх вихователів до еколого-педагогічної діяльності в різних її локальних секторах довело, що обов’язковими елементами в її структурі мають стати цінності та ставлення, відповідні знання, уміння та навички, які за умови їхньої взаємодії детермінують процес утворення нових особистісно-професійних характеристик екологічного спрямування. У площині «цінності – знання» набуваються особистісні смисли, визначаються відносини; перетинання знань з уміннями та навичками породжує можливості їх реалізації, а останніх з цінностями призводить до вмотивованої діяльності. Коли збігаються всі ці конструкти, стає можливою

позитивна динаміка переходу від «хочу – намагаюся» до «знаю – можу» (можу навчити інших, бо знаю, для чого це необхідно, та приймаю таке цілепокладання) [575, с. 19]

Результатом аналітичного огляду наукових досліджень є також висновок про те, що принципово важливим для виявлення структури готовності майбутніх вихователів до формування екологічно доцільної поведінки є поєднання гуманістичного, екологічного та особистісно-професійного складників. Безумовно, що основні положення аналізованих досліджень з певною корекцією можуть бути застосованими і до визначення базового поняття нашого дослідження.

Оскільки позиції науковців щодо пояснення сутності поняття «готовність» до певного локального виду професійної діяльності в контексті її екологічної домінанти відтворюють авторське бачення його категоріального статусу та дослідницькі задуми, тож висловимо своє ставлення до його розуміння.

Готовність до формування екологічно доцільної поведінки дітей дошкільного віку як ключове поняття розглядаємо як особистісно-професійне цілісне інтегративне новоутворення, яке характеризується наявністю сформованих (привласнених) мотиваційно-ціннісних диспозицій, когнітивно-інтелектуальних характеристик, поведінкових патернів і рефлексивно-оцінних дій, що виявляє себе в здатності суб'єкта професійної діяльності до ефективного формування означеного сегмента життєдіяльності дошкільників.

Аналіз доробку вчених з професійної підготовки майбутніх фахівців до екологічної освіти дітей дошкільного віку щодо змістово-структурного наповнення понять готовності, професійної готовності, готовності до еколого-педагогічної діяльності, опертя на змістові характеристики еколого-педагогічної компетентності та врахування феноменології екологічно доцільної поведінки дошкільників уможливлює визначення та уточнення

компонентно-критеріального складу «готовності майбутніх вихователів до формування екологічно доцільної поведінки дошкільників».

Готовність майбутніх вихователів до формування екологічно доцільної поведінки дошкільників як інтегративне особистісно-професійне новоутворення включає такі компоненти: *аксіологічний, когнітивний, поведінковий, особистісний.* Підкреслимо, що цілком суголосні з думкою, що екологічна компетентність має для спеціаліста не стільки змістово-професійне значення, скільки світоглядне в умовах ідей сталого розвитку та коеволюції соціоприродного розвитку і тому визначає у її структурі в першу чергу зміст і місце аксіологічного компонента [490, с. 24]. Відтак, уважаємо, що і аксіологічний компонент готовності майбутніх вихователів до формування ЕДП поведінки дітей має посідати домінантну позицію в ієрархії її структури.

Аксіологічний компонент готовності у якості пріоритетного містить ціннісно-мотиваційні конструкти, що стимулюють, спрямовують та обумовлюють еколого-професійну діяльність майбутнього вихователя в напрямі формування екологічно доцільної поведінки дітей дошкільного віку.

Когнітивний компонент характеризується рівнем еколого-професійної освіченості, тобто системою необхідних базових загальноекологічних, педагогічних і методичних знань щодо організації освітнього процесу в закладі дошкільної освіти з метою формування екологічно доцільної поведінки дошкільників.

Поведінковий компонент постає як сукупність досвіду власної доцільної екологічної поведінки в природному оточенні, педагогічних і методичних (технологічних) умінь, навичок і досвіду формування (проєктування, організації, супроводу, оцінки, корекції, прогнозування) доцільної екологічної поведінки дітей-дошкільників.

Особистісний компонент передбачає наявність особистісно-професійних якостей, які дозволяють студенту сприймати себе як успішного

фахівця і забезпечують компетентну поведінку в еколого-професійній діяльності, її рефлексію у вказаному локальному освітньому напрямі та корекцію під кутом зору подальшого особистісно-професійного самовдосконалення, проєктування його можливих шляхів, форм та засобів.

Структурний склад готовності студентів до формування екологічно доцільної поведінки дошкільників представлено на рис. 2.3.1.

Рис. 2.3.1. Компоненти готовності майбутніх вихователів до формування екологічно доцільної поведінки дітей дошкільного віку

Наголосимо, що лише за умови прийняття особистістю екологічних цінностей, позитивної мотивації до екологічно доцільної поведінки в будь-якій галузі, якісного рівня професійно-екологічних знань, накопиченого творчого еколого-педагогічного досвіду, завдяки сформованості особистісно-професійних якостей екологічного спрямування можна стверджувати про успішність формування готовності майбутніх вихователів до означеного аспекту освітньої роботи у ЗДО.

Процедура дослідження особливостей прояву компонентної структури готовності та забезпечення надійності діагностувальних даних вимагає визначення певних критеріїв її вимірювання. Зміст терміна «критерій» (синонімічний ряд – мірило, підстава для оцінки, інструмент оцінювання, показник чогось, засіб для судження, ознака для класифікації тощо) достатньо опрацьований у науково-педагогічній літературі [634; 174; 332; 619]. У застосуванні критеріального підходу дотримуємось таких загальних правил: висвітлення в його змісті найсуттєвішого в досліджуваному феномені та деталізація у вигляді сукупності певних показників – і якісних (наявність чи відсутність властивості), і кількісних (міра її вираженості). Тож, беручи до уваги змістові характеристики готовності студентів до формування ЕДП дошкільників, виокремили такі взаємопов'язані критерії: ціннісно-мотиваційний, інформаційно-знаннєвий, діяльнісно-практичний, рефлексивно-оцінний.

Показниками *ціннісно-мотиваційного критерію* вважаємо:

– наявність ціннісних орієнтацій студентів, непрагматичних мотивів ставлення до природного довкілля;

– мотиваційна установка на екологічно доцільну поведінку в особистому житті та професійній діяльності;

– умотивованість на професійно-екологічну діяльність у напрямі формування ЕДП дошкільників.

Показниками *інформаційно-знаннєвого критерію* є:

– система загальноекологічних знань (особливості функціювання екосистем, сучасні екологічні проблеми людства в контексті ідей сталого розвитку, джерела екологічної безпеки на глобальному, національному та регіональному рівнях, характер впливу на людину, природу та соціум наслідків неправильної поведінки людей у взаємодії з природою; знання нормативно-моральних аспектів природокористування та взаємодії людини з природними об'єктами);

– система базових педагогічних і методичних знань щодо формування ЕДП дошкільнят (державні та програмно-методичні документи; сутність, мета та завдання, зміст, форми, методи, засоби, створення еколого-розвивального середовища, супровід, діагностика);

– уявлення про особливості використання сучасних інноваційних технологій в означеному сегменті професійної діяльності.

До показників *діяльнісно-практичного критерію* включено:

– здатність дотримуватися норм і правил екологічно-доцільної поведінки у власному житті та професійній діяльності;

– наявність практичних умінь та навичок з формування екологічно доцільної поведінки дошкільників: аналіз досвіду формування екологічної поведінки дошкільників, діагностування її рівня, відбір змісту, засобів, форм і методів освітньої роботи (або вміння користуватися певною технологією); створення еколого-розвивального середовища та здійснення компетентного супроводу; організація заходів екологічного спрямування та ефективне співробітництво з батьками вихованців у напрямі формування ЕДП дошкільників;

– наявність творчого досвіду ефективного розв’язання еколого-педагогічних завдань у процесі формування ЕДП дошкільників в освітньому просторі ЗДО.

До показників *рефлексивно-оцінного критерію* відносимо:

- наявність екологічно значущих (емпатійність, доброзичливість, бережливість, відповідальність, наполегливість, самостійність, ініціативність) та професійно значущих якостей особистості (цілеспрямованість, допитливість, здатність до комунікації, професійної рефлексії, креативність, самодисципліна), що забезпечують компетентну поведінку майбутнього вихователя у вихованні ЕДП дитини дошкільного віку;

- сформованість навичок самооцінки та корекції власної екологічно доцільної поведінки майбутніми педагогами та означеної поведінки дітей у природному довкіллі, здатність до оцінки та самовдосконалення в еколого-педагогічній діяльності з формування ЕДП дошкільників.

Компонентно-критеріальну структуру готовності майбутніх вихователів до формування ЕДП дошкільників і відповідний діагностичний інструментарій презентуємо у вигляді таблиці.

Таблиця 2.3.1

Компонентно-критеріальна структура готовності майбутніх вихователів до формування ЕДП дошкільників

Компоненти	**Критерії**	**Показники**	**Діагностувальний інструментарій**
Аксіологічний	Ціннісно-мотиваційний	– наявність ціннісних орієнтацій студентів, непрагматичних мотивів ставлення до природного довкілля; – мотиваційна установка на екологічно доцільну поведінку в особистому житті та професійній діяльності; – умотивованість на професійно-екологічну діяльність у напрямі формування ЕДП дошкільників	– методика визначення ціннісних орієнтацій М. Рокича, – вербально-асоціативна методика ЕЗОП, – методика «Домінанта», – питальник «Ставлення до навколишнього середовища», – анкетування (авторські розробки)
Когнітивний	Інформаційно-знаннєвий	– система загальноекологічних знань (особливості функціювання екосистем, сучасні екологічні проблеми людства в контексті ідей сталого розвитку, джерела екологічної безпеки на глобальному, національному та регіональному рівнях, характер впливу на людину, природу та соціум наслідків неправильної поведінки людей у взаємодії з природою; знання нормативно-моральних	- анкетування, - дидактичне бланкове тестування

		аспектів природокористування та взаємодії людини з природними об’єктами); – система базових педагогічних і методичних знань щодо формування ЕДП дошкільнят (державні та програмно-методичні документи; сутність, мета та завдання, зміст, форми, методи, засоби, створення еколого-розвивального середовища, супровід, діагностика); – уявлення про особливості використання сучасних інноваційних технологій в означеному сегменті професійної діяльності	
Поведінковий	Діяльнісно-практичний	- здатність дотримуватися норм і правил екологічно доцільної поведінки у власному житті та професійній діяльності; - наявність практичних умінь та навичок з формування екологічно доцільної поведінки дошкільників: аналіз досвіду формування екологічної поведінки дошкільників, діагностування її рівня; відбір змісту, засобів, форм і методів освітньої роботи (або вміння користуватися певною технологією); створення еколого-розвивального середовища та здійснення компетентного супроводу; організація заходів екологічного спрямування та ефективне співробітництво з батьками вихованців у напрямі формування ЕДП дошкільників; - наявність творчого досвіду ефективного розв’язання еколого-педагогічних завдань у процесі формування ЕДП	- питальник «Мій стиль життя», - питальники «Аналіз власної поведінки стосовно природи», «Оцінка екологічних дій» (різновекторні за характером завдань); - анкетування; - процедура експертної оцінки та самооцінки

		дошкільників в освітньому просторі ЗДО	
Особистісний	Рефлексивно-оцінний	- наявність екологічно значущих (емпатійність, доброзичливість, бережливість, відповідальність, наполегливість, самостійність, ініціативність) та професійно значущих якостей особистості (цілеспрямованість, допитливість, здатність до комунікації, професійної рефлексії, креативність, самодисципліна), що забезпечують компетентну поведінку майбутнього вихователя у вихованні ЕДП дитини дошкільного віку; - сформованість умінь і навичок самооцінки та корекції власної екологічно доцільної поведінки майбутніми педагогами та означеної поведінки дітей у природному довкіллі, здатність до оцінки і самовдосконалення в еколого-педагогічній діяльності з формування ЕДП дошкільників	- авторське анкетування, - методика діагностики емпатійних здібностей (В. Бойко); - експертне оцінювання, - модифікована методика діагностики рівня саморозвитку та професійно-педагогічної діяльності (Л. Бережнов); - методика вимірювання рівня рефлективності (А. Карпов, В. Пономарьова), - бесіди та спостереження

Ці компоненти, їх критерії і показники потребують вивчення рівня їхньої сформованості в майбутніх вихователів. У науковій літературі наведено багато прикладів з приводу використання такого дослідницького маркера, як рівні сформованості сукупності певних складників, якостей, елементів, компонентів, зокрема й готовності до конкретного напряму (аспекту) еколого-педагогічної діяльності, і єдиної думки щодо їх кількості та найменування тут немає. Поширеною градацією є розподіл рівнів за класичними параметрами (низький, середній, високий), водночас учені застосовують певні їх варіації з огляду на предмет діагностики та методологічні позиції. Беручи до уваги позиції дослідників щодо визначення

рівнів готовності майбутніх педагогів до професійної діяльності (О. Абдулліна, К. Дурай-Новакова, А. Капська, Г. Кловак, Н. Кузьміна, В. Моляко, І. Хижняк та ін.), майбутніх фахівців дошкільної освіти (Н. Гавриш, Н. Гончар, Н. Грама, Т. Жаровцева, Н. Левінець, Т. Лесіна, І. Луценко, В. Любива, Н. Миськова, Л. Онофрійчук, Н. Сайко, Н. Слєпцова, Н. Трофаїла та ін.), а також рівнів готовності до еколого-педагогічної діяльності на певних напрямах та освітніх рівнях (М. Білянська, А. Варениченко, В. Зебзєєва, Н. Казанішева, Н. Кривощокова, Л. Королецька, А. Нестерова, Н. Миськова, С. Совгіра, І. Трубник та ін.), а також осмислення нами компонентів готовності до формування ЕДП дошкільнят, визначених критеріїв і показників у системно-інтегративному ракурсі, у якості необхідних і достатніх рівнів сформованості готовності майбутніх вихователів до формування ЕДП дошкільників обрали такі: високий (оптимальний), середній (допустимий) та низький (елементарний). Було оцінено конструктивний підхід Т. Лесіної, тож загальним маркером для відстеження розбіжності в рівневих характеристиках обрано змодифіковані нами формули: «спроможний за будь-яких умов», «спроможний за певних умов», «неспроможний, але не за всіх умов» [349, с. 261].

Високий (оптимальний) рівень готовності майбутніх вихователів до формування ЕДП дошкільників визначається такими характеристиками: студенти демонструють усвідомлення на рівні переконань значущість цінностей природи та природозбережувальної діяльності; стійку вмотивованість на дії та вчинки в життєдіяльності в екологічному контексті, позитивну стійку мотивацію до досліджуваного сегмента майбутньої професійної діяльності; мають сформовані системні знання щодо практичного здійснення освітньої роботи у вказаному напрямі; вільно володіють уміннями, навичками її організації в умовах ЗДО, творчим досвідом використання інноваційних технологій; адекватно та професійно оцінюють власну екологічну, еколого-професійну поведінку та екологічні дії

та вчинки вихованців, володіють уміннями та навичками творчо використовувати набутий досвід у самоосвіті та самовдосконаленні, у практичній роботі з досягнення еколого-педагогічної мети, виявляють високий рівень професійно-особистісних якостей та оцінно-рефлексивних умінь.

Середній (достатній) рівень готовності до формування ЕДП дітей дошкільного віку характерний для студентів, які виявляють наявність еколого зорієнтованих установок у структурі особистісно-професійних цінностей, мають достатні уявлення про безпечну екологічну поведінку та вмотивованість на еколого-професійну діяльність; загалом зорієнтовані в базових нормативно-правових та професійно-педагогічних знаннях екологічної спрямованості стосовно виокремленого освітнього аспекту, можуть застосовувати на репродуктивно-творчому рівні набуті знання в професійній діяльності з метою виховання ЕДП дошкільнят та власному житті; студентам почасту бракує відповідальності, ініціативи, умінь і навичок з власного професійно-особистісного самопізнання та вдосконалення, іноді вони потребують допомоги у виявленні рефлексивно-оцінних дій.

Низький (елементарний) рівень готовності притаманний студентам, в ієрархії цінностей яких природа, природоохоронна діяльність, екологічно безпечна поведінка, професійні екологічні цінності посідають низькі місця (мають спорадичний характер), які демонструють невизначену (формальну) або ситуативно-позитивну (низьку) мотивацію до окресленої сфери еколого-професійної діяльності; виявляють поверхову (фрагментарну) обізнаність у базових нормативно-правових та професійно-педагогічних знаннях екологічної спрямованості щодо виокремленого освітнього аспекту, епізодично застосовують на репродуктивному рівні набуті знання в практичній діяльності з метою виховання ЕДП дошкільнят та власному житті; характеризуються низьким (неглибоким) виявом її рефлексивно-

оцінного аналізу, відсутністю прагнення до особистісно-професійного самовдосконалення.

Отже, готовність майбутніх вихователів до формування екологічно доцільної поведінки дітей дошкільного віку як професійно-особистісне новоутворення демонструє інтерес, бажання, прагнення, ціннісні уявлення, потреби, ставлення студентів до власних особистісно-професійних можливостей (один з провідних показників їхньої індивідуальності, суб'єктності), еколого-педагогічну обізнаність, що в сукупності обумовлюють їхню поведінку, дію, вчинки в різних ситуаціях взаємодії з природою, в еколого-професійній роботі з дітьми-дошкільниками (хочу – можу – дію). Усі ці параметри відбито у виокремлених показниках. Ступінь вираженості цих критеріїв і показників дозволяє оцінити рівень сформованості готовності майбутніх вихователів до формування ЕДП дошкільників. Компонентно-критеріальна природа готовності дозволяє не лише здійснювати відповідні діагностувальні процедури, а й розробляти стратегію подальшої дослідно-експериментальної роботи, проводити моніторинг якості та успішності освітнього процесу в напрямі його спрямованості на формування ЕДП дітей дошкільного віку в процесі професійної підготовки.

Подальші кроки дослідження пов'язані з науково-теоретичним обґрунтуванням авторської системи професійної підготовки майбутніх фахівців до формування екологічно доцільної поведінки дошкільників.

Висновки до розділу 2

Отже, згідно з результатами наукового пошуку щодо обґрунтування теоретико-методологічних засад проблеми професійної підготовки майбутніх вихователів до формування екологічно доцільної поведінки дітей дошкільного віку сформульовано такі висновки.

Проведений аналіз методологічних і теоретико-практичних підходів до професійної підготовки майбутніх вихователів і відповідно їхньої підготовки до вирішення завдань екологічної освіти та виховання дітей дошкільного віку в педагогічному ЗВО, зокрема й близьких за досліджуваною тематикою, дає підстави стверджувати, що, незважаючи на ґрунтовність наукових пошуків, означена нами проблема самостійного значення не набула й висвітлена лише опосередковано та фрагментарно, хоча наявні напрацювання слугують більш повному та глибокому її розумінню як самодостатньої, що потребує спеціального концептуального дослідження. Результати опрацьованих наукових розвідок є засадничими для обґрунтування теоретико-методологічних і практичних засад нашого дослідження.

Методологічна база дослідження спирається на принцип компліментарності та на ідею поліфонії певної сукупності методологічних підходів, що дозволяє розглядати й найбільш повно обґрунтовувати досліджуваний феномен з різних позицій. Використання обраних підходів (системний, синергетичний, особистісно-діяльнісний, аксіологічний, культурологічний, компетентнісний, середовищний, технологічний), забезпечує методологічний синергізм у вивченні сутності досліджуваного явища – професійної підготовки майбутніх вихователів до формування екологічно доцільної поведінки дітей дошкільного віку.

Дефінітивна характеристика таких понять, як «готовність», «готовність до професійної діяльності», «готовність до еколого-педагогічної діяльності», «компетентність», «екологічна компетентність», «еколого-педагогічна компетеність» у якості результату професійної підготовки дозволила виявити їх системні взаємозв’язки і виокремити досліджуване поняття готовності до формування екологічно доцільної поведінки дошкільників як актуальну самостійну наукову категорію.

На підставі аналізу результатів наукових студіювань з’ясовано, що в узагальненому вигляді готовність майбутніх фахівців дошкільної справи до

еколого-педагогічної діяльності має включати сформованість екологічно доцільних мотивів і ціннісних орієнтацій, актуальних еколого-педагогічних знань та вмінь, відповідальної еколого-професійної поведінки та досвіду пратико зорієнтованої природозбережувальної й природовідтворювальної діяльності.

Оскільки ключовим базовим поняттям нашого дослідження є готовність майбутніх вихователів до формування екологічно доцільної поведінки дітей дошкільного віку, то її тлумачимо як професійно-особистісне цілісне інтегративне новоутворення, що характеризується наявністю сформованих (привласнених) мотиваційно-ціннісних диспозицій, когнітивно-інтелектуальних характеристик, поведінкових патернів і рефлексивно-оцінних дій, що виявляють себе в здатності суб'єкта професійної діяльності до ефективного формування означеного сегмента життєдіяльності дошкільників. Компонентно-критеріальна характеристика готовності майбутніх вихователів до формування екологічно доцільної поведінки дітей дошкільного віку включає компоненти, критерії сформованості готовності, відповідні показники та рівні. Як інтегративне особистісно-професійне новоутворення означене поняття містить такі компоненти: *аксіологічний* (ціннісно-мотиваційний критерій), *когнітивний* (інформаційно-знаннєвий критерій), *поведінковий* (діяльнісно-практичний критерій**)**, *особистісний* (рефлексивно-оцінний критерій).

Аксіологічний компонент готовності в сукупності його конкретних показників містить ціннісно-мотиваційні конструкти, що стимулюють, спрямовують та обумовлюють еколого-професійну діяльність майбутнього вихователя в напрямі формування екологічно доцільної поведінки дітей дошкільного віку. Когнітивний компонент характеризується показниками, що висвітлює рівень еколого-професійної освіченості, тобто систему необхідних загальноекологічних, педагогічних і методичних знань щодо організації освітнього процесу в закладі дошкільної освіти з метою

виховання екологічно доцільної поведінки дошкільників. Діяльнісно-практичний компонент постає як сукупність досвіду власної доцільної екологічної поведінки в природному оточенні, педагогічних і методичних (технологічних) умінь, навичок і досвіду формування (проєктування, організації, оцінки, корекції) доцільної екологічної поведінки дітей-дошкільників. Особистісний компонент у якості показників передбачає наявність особистісно-професійних якостей, що забезпечують компетентну поведінку в еколого-професійній діяльності, її рефлексію у вказаному локальному освітньому напрямі та корекцію під кутом зору подальшого особистісно-професійного самовдосконалення, проєктування його можливих шляхів, форм та засобів.

Подальшого дослідження потребує розкриття концептуальних засад, що покладено в основу розробки системи професійної підготовки майбутніх вихователів до формування екологічно доцільної поведінки дошкільників.

РОЗДІЛ 3. НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНО ДОЦІЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

3.1. Концептуальні засади професійної підготовки майбутніх вихователів до формування екологічно доцільної поведінки дітей дошкільного віку

В умовах парадигми сталого розвитку суспільства набуває гостроти проблема формування екологічно освіченої гуманної особистості педагога, для якого екологічно свідома поведінка в природному середовищі, природозбережувальні знання, уміння та навички є привласненими ціннісними орієнтирами особистої та професійної життєдіяльності. Повною мірою це стосується й еколого-педагогічної підготовки майбутніх вихователів, які є відповідальними за виховання екологічної культури дошкільників.

Цей підрозділ монографії спрямовано на визначення засадничих методологічних вимог (ураховуючи наукові напрацювання з означеної проблеми) щодо будування власної концепції професійної підготовки майбутніх вихователів до формування екологічно доцільної поведінки дітей дошкільного віку, розкриття її основних концептів і положень.

Концепція дослідження ґрунтується на коеволюційній стратегії розвитку людства (гармонійне співіснування біо- та соціосфери, їх спільний взаємозумовлений розвиток); на визнанні ролі гуманітарної стратегії подолання екологічної кризи, усвідомленні сучасної екологічної картини світу та пріоритетних завдань професійної педагогічної освіти. Професійна підготовка студентів до формування екологічно доцільної поведінки дошкільників є підсистемою водночас двох систем: екологічної і педагогічної

підготовки, і спрямована вона на створення умов для розвитку екологічно відповідальної особистості майбутнього вихователя, що здатний до здійснення екологічної діяльності педагогічними засобами в означеному сегменті.

Формування екологічно доцільної поведінки як невід'ємного складника екологізації сучасної дошкільної освіти є головним викликом часу. Водночас вихователь здійснює й еколого-просвітницьку діяльність у роботі з батьками вихованців, педагогічним колективом дошкільного закладу та найближчим соціумом. Опанування вміннями еколого-педагогічної діяльності, зокрема вихованням еколого-доцільної поведінки, дає вихователю можливості вдосконалювати взаємодію дитини з природним довкіллям, підтримувати та стимулювати інтерес і потребу любити та цінувати кожний природний об'єкт, піклуватися та дбати про нього і загалом формувати природничо-екологічну компетентність, здатність до екологічно відповідальної поведінки в будь-яких ситуаціях життєдіяльності.

Оскільки у своєму дослідженні ми використовуємо термін «професійна підготовка», висловимо кілька зауважень. Почасту в наукових розвідках терміни «професійна підготовка» і «фахова підготовка» використовуються як синоніми. У дисертаційній роботі С. Бадер подано певні погляди сучасних учених на визначення та розмежування двох не тотожних, проте споріднених понять «професійна підготовка» і «фахова підготовка» [24, с. 196 – 197]. Поділяємо позицію дисертантки щодо того, що ці поняття співвідносяться за обсягом: від загального («професійна підготовка») до часткового («фахова підготовка»). Проте у своєму дослідженні не обмежуємося лише категорією «фах» (вихователь ЗДО), а розглядаємо майбутню професію і життєві ролі (сценарії) студентства в ширшому варіанті (як педагогічну професію), тож надаємо перевагу терміну «професійна підготовка».

Аналіз сучасних наукових концепцій і досліджень, де певною мірою обґрунтовувалася проблема професійної (фахової) підготовки майбутніх

фахівців до екологізації дошкільної освіти (Н. Бєлобородова [32], О. Гончарова [136], Н. Горопаха [140], В. Димова [167], В. Зебзєєва [221], Н. Кривощокова [322], Н. Лисенко [355; 356], Н. Миськова [417], А. Нестерова [454], С. Ніколаєва [458; 459], З. Плохій [512], О. Пинзеник [501], Л. Пономарьова [530], Н. Рижова [590], І. Трубник [683], Л. Яковлєва [777]) свідчить про те, що предмет нашого пошуку, хоча й викликає неабиякий інтерес і перебуває в стані цікавих теоретичних напрацювань та узагальнення накопичених емпіричних даних, як самостійна наукова проблема спеціально не презентована і знаходиться в стадії становлення. У цих та інших дослідженнях розкрито особливості та тенденції еколого-педагогічної підготовки майбутніх вихователів у різних її напрямах, що дозволяють прогнозувати подальші вектори її трансформації в контексті освіти для сталого розвитку суспільства.

Ураховуючи наявні напрацювання з досліджуваної теми та особистий досвід, спостерігаємо серйозні проблеми та недоліки, що впливають на якість та результати професійної підготовки майбутніх вихователів до формування ЕДП дошкільників: зосередження більшої уваги на когнітивному та ціннісно-емоційному аспектах на противагу діяльнісно-поведінковому, декларативні підходи до організації еколого-педагогічних практик та зменшення їх частки в загальному обсязі навчальної та позанавчальної роботи; слабка або недостатня інтеграція навчальних дисциплін еколого-педагогічного спрямування у визначеному сегменті професійної підготовки в контексті ідей освіти для сталого розвитку; відсутність цілеспрямованої, обґрунтованої, продуктивної системної організації освітнього процесу в означеному напрямі підготовки (слабка вивченість ефективності тих чи тих методів, засобів, форм, етапів, умов та загалом застосування сучасних інноваційних технологій); необхідність спеціального конструктивного та ефективного навчально-методичного забезпечення підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до виховання ЕДП дітей. Отже, можна констатувати, що

розробка та концептуальне обґрунтування науково-методичної системи підготовки студентів до виховання ЕДП дітей дошкільного віку та її запровадження є нагальною потребою теорії і практики вищої педагогічної освіти.

На підставі філософського, соціально-екологічного підґрунтя, фундаментальних і спеціальних психолого-педагогічних досліджень, досліджень з професійно-педагогічної освіти *професійну підготовку майбутніх вихователів до формування ЕДП дошкільників* визначаємо як цілеспрямовану системну діяльність суб'єктів освітнього процесу (студентів і викладачів ЗВО), зорієнтовану на гарантоване формування готовності майбутніх фахівців до виховання екологічно доцільної поведінки дітей дошкільного віку, що є невід'ємним складником еколого-педагогічної компетентності та підставою для подальшого вдосконалення професійно-екологічної майстерності. Основними показниками її дієвості вважаємо цілісність, неперервність, відкритість та інтеграційність.

Підкреслимо, що загальна мета еколого-педагогічної підготовки майбутніх вихователів, у просторі реалізації якої досягається конкретна мета нашого дослідження, визначена настановами нормативних і програмних документів (закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про дошкільну освіту», «Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року», «Концепція розвитку неперервної педагогічної освіти», «Концепція екологічної освіти України», Базовий компонент дошкільної освіти, Стандарт вищої освіти в Україні: перший (бакалаврський) рівень, освітньо-професійна програма «Дошкільна освіта» першого (бакалаврського) рівня спеціальності 012 Дошкільна освіта), ідеями сталого розвитку суспільства, соціально-економічними умовами життя країни й передбачає вона формування екологічно активної особистості студента, рівень професійної компетентності якого має бути достатньо високим; розвиток системи особистісно-професійних якостей майбутнього фахівця, зокрема

екологічної свідомості, екологічного мислення, екологічної поведінки, еколого-професійної відповідальності; формування мотивації у студентів до вдосконалення екологічного способу особистого буття і професійної діяльності в процесі здійснення збалансованої професійно-педагогічної та екогуманістичної теоретико-практичної підготовки майбутніх вихователів. Наразі становлення екологічно доцільних відносин людини, суспільства і природи суб'єктно-етичного типу багато в чому залежить від розвитку екологічної компоненти професійної підготовки майбутніх фахівців.

Аналіз методологічних напрацювань у дослідженнях, присвячених професійній підготовці у ЗВО, виявив, що концептуальні засади мають відповідати певним усталеним вимогам: бути цілісними і не мати внутрішніх логічних протиріч; ураховувати закономірності та принципи фахової підготовки; розкривати сутність досліджуваного педагогічного явища; пояснювати хід і перебіг подій, їхніх можливих наслідків; проходити через експериментальну перевірку на ефективність; використовувати спеціальну термінологію обраної галузі знань; керуватися методами наукового пізнання і спрямовуватися на практичне застосування [342]. Бралися до уваги і можливі межі екстраполяції концепції, оскільки, за К. Ушинським, певна теорія може бути однобічною (коли обговорюється конкретний аспект проблеми), проте практика за можливістю та в реальності є всебічною.

У процесі побудови та коригування концепції використали також емпіричні дані констатувального етапу дослідження, у якому взяли участь 23 викладачі та 316 студентів-бакалаврів спеціальності 012 Дошкільна освіта ЗВО «Донбаський державний педагогічний університет», Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, Бердянського державного педагогічного університету, Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, Київського університету імені Бориса Грінченка, Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»

Харківської обласної ради, Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії для отримання репрезентативної вибірки.

Обґрунтування концептуальних засад дослідження здійснювалося в логіці оновлення змісту професійної підготовки майбутнього вихователя під впливом вимог екоцентричної парадигми, ідей освіти для сталого розвитку, освітніх інновацій XXI століття; застосування сучасних професійно зорієнтованих технологій навчання, орієнтації на особистість студента, його потенційні можливості, життєвий досвід (зокрема екологічний), професійні інтереси та здібності; розуміння сутності екологічно доцільної поведінки особистості. Наша дослідницька позиція також спирається на діалектику загального (бакалаврський рівень вищої освіти становлення фахівця), особливого (підготовка майбутнього вихователя до формування екологічно доцільної поведінки дитини-дошкільника) та часткового (дотримання екоцентричної домінанти у формуванні екологічно доцільної поведінки на етапі дошкільного дитинства).

Далі зупинимося на низці вузлових теоретичних ідей, покликань, положень, понять, що покладено в основу авторської концепції професійної підготовки майбутніх вихователів до формування ЕДП дошкільників, спираючись на прийняте в науковій літературі визначення концепції як системи теоретичних положень (поглядів), що становлять вихідну базу дослідження, ураховуючи визначені вимоги.

Концептуальні засади професійної підготовки ґрунтуються на певних вихідних покликаннях, що становлять сутнісне теоретичне ядро дослідження.

Загалом (як доведено в другому розділі роботи) професійна підготовка майбутніх вихователів у закладах вищої освіти розглядається як цілеспрямований, багатоаспектний, довготривалий процес особистісно-професійного становлення фахівця, що має бути гармонійно вписаним у загальну функційно-змістову структуру освітнього процесу ЗВО. У цьому контексті визнаємо за доцільне на початку навести кілька провідних

характеристик освітнього процесу ЗВО, що стосуються цільового, змістового та технологічного його концептів і обумовлюють розгортання процесу професійної підготовки студентів до вказаного напряму еколого-професійної діяльності.

Отже, перше покликання виходить із розуміння сутнісних рис освітнього процесу, у якому відбувається процес професійної підготовки як загальнопедагогічної категорії: стосунки суб'єктів педагогічної взаємодії, логіка побудови, цілісність та динамічність, змістова наповнюваність, технологічність, результативність (А. Алексюк, С. Архангельський, С. Вітвицька, О. Дубасенюк, Б. Лихачов, В. Краєвський, О. Мороз, В. Сластьонін, Т. Стефановська, Д. Чернілевський, А. Хуторской). Щодо цілісності відзначимо важливість екстраполяції й розмаїтість впливу засобів досягнення мети водночас на емоції, розум і волю, розвиток пізнавальної, моральної і трудової активності, щоб запобігти формалізму та однобічності, на змінення внутрішнього світу студентів, їхню поведінку, самосприйняття, переконань тощо (тобто відбувається перетинання стратегічних (загальних) і тактичних (конкретних) цілей і завдань особистісно-професійної освіти), які підпорядковують та поєднують конкретну мету і завдання нашого дослідження. Динамічність передбачає врахування впливів внутрішніх і зовнішніх чинників, закономірних і випадкових процесів, що потребує від викладача постійного моніторингу, корекції, аналізу, рефлексії, співвідношення очікуваного та реального, умінь дотримання розумного балансу розумного та впорядкованого в окремих обставинах.

Друге покликання втілює уявлення, якими за своєю сутністю мають бути всі складники освітнього процесу (мета, зміст, етапи, форми, методи, засоби), інтегровані в цілісну, динамічну, багатошарову систему професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до формування ЕДП дітей-дошкільників.

Третє покликання висвітлює логіку й вектори побудови, умови формування готовності до означеного аспекту педагогічної діяльності як очікуваного результату на першому (бакалаврському) рівні вищої освіти. Ці покликання є робочими маркерами для розкриття в подальшому основних концептуальних положень дослідження.

Концептуальна ідея дослідження базується на науковому обґрунтуванні феномену «екологічно доцільна поведінка», виявленні структури професійної готовності майбутнього вихователя до виховання екологічно доцільної поведінки дітей дошкільного віку, доведеної необхідності розробки адекватної цілеспрямованої системи професійної підготовки (результати аналізу наукових позицій подано у двох перших розділах роботи).

Концептуальна ідея полягає в обґрунтуванні та теоретичному конструюванні такої відкритої, цілісної, динамічної, інтегрованої системи професійної підготовки майбутніх вихователів, що ґрунтується на засадах екоцентричної парадигми, ідей сталого розвитку та в контексті загального освітнього процесу ЗВО має спрямовуватися на розвиток і вдосконалення їхньої готовності до формування екологічно доцільної поведінки дітей дошкільного віку. У такій інтерпретації концептуальна ідея дещо збігається з метою концепції, обумовленої потребами сучасного дошкілля у висококваліфікованих фахівцях, здатних працювати у контексті ідей освіти для сталого розвитку.

Готовність студентів до формування екологічно доцільної поведінки дітей дошкільного віку як науковий феномен і якісний показник результативності професійної підготовки становить професійно-особистісне цілісне інтегративне новоутворення, яке характеризується наявністю сформованих (привласнених) мотиваційно-ціннісних диспозицій, когнітивно-інтелектуальних характеристик, поведінкових патернів і рефлексивно-оцінних дій, що виявляють себе в здатності суб’єкта професійної діяльності до ефективного формування означеного сегмента життєдіяльності

дошкільників (сутнісна характеристика ключового поняття дослідження репрезентована в підрозділі 2.3). Тож, система професійної підготовки майбутніх вихователів у своїх основних складниках і умови її ефективного функціювання мають ураховувати структурно-ієрархічну природу цього досліджуваного феномену.

У розробленні концептуальних положень спиралися на ідею розвитку готовності особистості до будь-якого виду професійної діяльності під впливом і зовнішніх чинників освітнього процесу (соціально-екологічних, психолого-педагогічних, дидактико-методичних), і сукупності внутрішніх психологічних механізмів розвитку й самовдосконалення набутих особистісних утворень.

Концептуальну основу дослідження становлять три системоутворювальні концепти: *методологічний, науково-теоретичний і технологічний*, що сприяють розробці та ефективному застосуванню педагогічної системи, зміст яких висвітлюють певні наступні положення.

Методологічний концепт представлено тим, що в основу організації професійної підготовки було покладено низку методологічних підходів, що зумовлюють реалізацію концептуальної ідеї, як-от: системний, синергетичний, особистісно-діяльнісний, аксіологічний, культурологічний, компетентнісний, середовищний, технологічний підходи (їх детальне контекстне обґрунтування подано в підрозділі 2.2). Зокрема, системний підхід забезпечує розгляд готовності студентів до виховання екологічно доцільної поведінки дошкільників як системного феномену, інтеграцію та гармонійну взаємодію всіх елементів системи професійної підготовки студентів до формування екологічно доцільної поведінки дітей дошкільного віку; синергетичний – професійна підготовка розглядається як відкрита до саморозвитку та самоорганізації нелінійна система; особистісно-діяльнісний – епіцентром процесу професійної підготовки вважається особистість студента і створення належних сприятливих умов для розвитку його

особистісно-професійних надбань, зокрема й формування готовності до еколого-професійної діяльності в досліджуваному напрямі, що відбувається в активній діяльності, різній за цілеспрямованістю, видами, характером, способами здійснення та результатами; аксіологічний – означає оволодіння майбутніми педагогами дошкільної освіти екологічними цінностями, що становлять мотиваційну основу екологічно доцільної поведінки, у процесі професійної підготовки і трансформація їх у стійкі особистісні утворення; культурологічний – поєднання в цілісному неперервному процесі професійної підготовки професійно-педагогічних та екокультурологічних знань, що стосуються екологічної освіти і майбутніх вихователів, і їх вихованців, опанування досвідом екологічно доцільної поведінки як способом культуродоцільної та природодоцільної життєдіяльності; компетентнісний – у структурі професійної екологічної компетентності акцентує увагу на такому складнику, як формування готовності майбутнього вихователя до виховання екологічно доцільної поведінки дітей дошкільного віку, що кваліфікується як результат професійної підготовки; середовищний – передбачає врахування та використання розвивального впливу створеного еколого-освітнього середовища у взаємодії «суб'єкти освітнього процесу – середовище»; технологічний – зорієнтовує на доцільне та гнучке застосування сучасних інноваційних педагогічних технологій в означеному сегменті професійної підготовки майбутніх педагогів, забезпечує змістове й організаційне супроводження.

Валентність кожного з цих методологічних підходів має здатність поєднуватися з іншими, що значно підвищує результативність теоретико-практичного пошуку та їх синергійний ефект під час застосування. Водночас вони працюють за допомогою вертикально-горизонтальних зв'язків у синхронному (або діахронному) режимі під час і обґрунтування змістових і структурно-функційних характеристик педагогічної системи, і враховуються під час її реалізації, виявляючи себе виразніше або збалансованіше на

окремих ділянках чи етапах. Опертя на ці підходи, наукові напрацювання і власний досвід дозволили розробити концепцію професійної підготовки студентів до виховання ЕДП дітей дошкільного віку та експериментально її апробувати.

Науково-теоретичний концепт репрезентують певні концептуальні положення. *Перше концептуальне положення* пов'язано із визнанням того, що невід'ємною компонентою професійної підготовки майбутніх вихователів у педагогічному ЗВО є підготовка студентів до формування екологічно доцільної поведінки дітей дошкільного віку, що продиктовано необхідністю реалізації ідей та принципів сталого розвитку суспільства, формування екологічно виправданого та розумного способу життя, вимогами гуманізації та екологізації освітнього процесу. На методологічному рівні це положення обумовлюється тими завданнями екологічної освіти та екологізації освітнього процесу у вищій школі та відповідно професійної підготовки, які представлено в державно-нормативних і програмних документах. У методологічному відношенні як *загальне* явище професійна підготовка майбутніх вихователів до вказаного виду еколого-педагогічної діяльності є складником загальнопедагогічної підготовки, як *особливе* – характеризується певною специфікою, що зумовлена функціюванням відповідних закономірностей у цьому процесі, як *індивідуальне* – висвітлює її залежність від рівня розвитку еколого-педагогічного потенціалу майбутніх вихователів (мотивації, знань, досвіду, рівня готовності).

Для переведення вектора утилітарного ставлення людей до природи в бік непрагматичної площини потрібно виховувати відповідальну екологічну поведінку, що передбачає відмову від агресивного використання природних ресурсів. Тому в розв'язанні проблеми відносин природи й людини пріоритетного методологічного значення набуває перебудова освітнього процесу на всіх його рівнях та в усіх ланках на підставі екоцентричної парадигми. Досвід людства, філософське осмислення будови Всесвіту та ролі

людини запевняє в тому, що знання заповідей і норм моралі не позбавляє людину антигуманної поведінки. Головна причина криється не стільки в знанні, а в тому способі життя, який спирається на певну ієрархію цінностей. Саме цінності обумовлюють мотивацію вчинків та обмежують негативні дії людини, вони є містком від знання до дій і загалом визначають стратегію виживання. Як зауважує В. Ясвін, саме ціннісно-етичне ставлення до природи (а зовсім не формальне знання екологічних законів) є основним регулятором екологічної поведінки людей, тобто їхніх дій, учинків, пов'язаних з природокористуванням та охороною природи [784]. У цьому контексті «гармонізація взаємовідносин людини з природою можлива лише за умови усвідомлення необхідності та внутрішньої готовності здійснювати природовідповідну, ресурсозбережувальну діяльність на всіх етапах фахової діяльності» [409], а в руслі нашого дослідження ще й означає формування готовності майбутніх вихователів до передачі еколого-відповідального досвіду спілкування з природою своїм вихованцям, яку ми розглядаємо як результат професійної підготовки. Сутність, компонентний склад, критеріальний вимір та рівнева характеристика готовності майбутніх педагогів дошкільної освіти до формування екологічно доцільної поведінки вихованців репрезентовано в підрозділі 2.3.

Процес професійної підготовки студентів до виховання екологічно доцільної поведінки дошкільників буде ефективним та результативним за умови врахування базових і специфічних закономірностей, що висвітлюють стійкі, об'єктивні, суттєві зв'язки між його компонентами.

З'ясування природи та логіки організації освітнього процесу, осмислення теоретико-практичних засад професійної підготовки фахівців дошкільної освіти, зокрема й еколого-педагогічної, дозволило розкрити сутність *другого концептуального положення*, яке стосується характеристики базових і специфічних закономірностей та відповідно принципів професійної

підготовки студентів до формування екологічно доцільної поведінки дітей-дошкільників.

Закономірності тлумачимо як сукупність наявних, суттєвих, стійких зв'язків між усіма складниками процесу професійної підготовки, що обумовлюють їхню взаємодію та функціювання на рівні супідрядності, суміжності, сполученості та у вертикально-горизонтальній площині (просторі та часі). Виявлення та врахування закономірностей створює можливості для проєктування, підвищення та коригування процесу професійної підготовки, оптимального досягнення очікуваного результату.

На закономірності та принципи екологізації професійної освіти, еколого-педагогічної підготовки, зокрема й майбутніх вихователів, знаходимо покликання або теоретичне обґрунтування залежно від дослідницької позиції авторів у певних наукових доробках (Н. Андреєва, В. Білик, М. Білянська, А. Варениченко, О. Головко, О. Гончарова, Ю. Гришаєва, С. Дерябо, Л. Корнілова, Л. Королецька, Н. Миськова, О. Пинзеник, Л. Пономарьова, Н. Пустовіт, О. Рогова, С. Совгіра, В. Ясвін).

Як базові ми виокремлюємо такі закономірності:

– взаємозв'язок екологізації, гуманізації й технологізації процесу професійної підготовки майбутніх педагогів дошкільної освіти до формування екологічно доцільної поведінки, що знаходить висвітлення у навчально-методичному забезпеченні, інтеграції навчальних дисциплін, організаційних заходах, педагогічному та технологічному супроводі;

– єдність та взаємозумовленість мети, змісту, технологій, форм, методів, системи контролю та оцінки результатів у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців до формування екологічно доцільної поведінки;

– гнучкість та варіативність процесу професійної підготовки, що створює умови для більш повної та якісної реалізації особистісно-професійного потенціалу кожного студента на всіх етапах навчання;

– залежність результативності підготовки від стимулювання й мотивації студентів до еколого-педагогічної діяльності у відповідному напрямі, врахування їхніх індивідуальних запитів та досвіду;

– зумовленість і залежність результативної підготовки студентів до формування екологічно доцільної поведінки дошкільників від їх активного залучення до сучасних екологічних та еколого-педагогічних практик різного спрямування та форм на відповідних етапах навчання;

– взаємозумовленість та взаємозалежність професійної підготовки від створення та функціювання розвивального еколого-освітнього середовища.

Наявна наукова та дослідницька база дозволяє зосередити увагу і на тих закономірностях професійної підготовки, що розкривають специфіку досліджуваної нами її еколого-педагогічної спрямованості та визначаються межами пошуку:

– залежність якості професійної підготовки студентів до формування екологічно доцільної поведінки дітей дошкільного віку від системної інтеграції (міжпредметних та внутрішньопредметних зв’язків) еколого-педагогічної компоненти фахових дисциплін;

– залежність ефективності формування готовності до виховання екологічно доцільної поведінки дітей-дошкільників у процесі професійної підготовки від консонантного використання сучасних інноваційних технологій, зорієнтованих переважно на актуалізацію практично-діяльнісного та поведінкового складників;

– єдність та взаємообумовленість способів життя, поведінки й відповідної діяльності в контексті вимог екоцентричної парадигми суб’єктів освітнього процесу (студентів, викладачів, дітей) у режимі реального часу, реальних умов та обставин.

У формулюванні останньої специфічної закономірності виходимо з наукових розвідок педагогічної філософії, оскільки її положення є близькими до предмета дослідження, особливо до розуміння екологічно доцільної

поведінки як способу життєдіяльності особистості, точніше як характеристики її якості (екоморальна категорія) [310, с. 43-52]. Як зазначають автори, йдеться не про філософську науку, а про мудрість розуміння життя та способи його збереження, розвиток й зміцнення всіма без винятку суб'єктами освітнього процесу, про те, як кожен з них розуміє життя й відповідно будує його. Тобто це системотворче начало має стосуватися і життя в природному оточенні на підставі екоцентричного світогляду.

Означені закономірності визначають характер перебігу процесу професійної підготовки студентів до формування екологічно доцільної поведінки дітей дошкільного віку й позначаються на формулюванні принципів.

Знання та опертя на вказані закономірності закладає вектор та системотворчі орієнтири розробки принципів (розпоряджень) щодо забезпечення оптимальності та ефективності процесу професійної підготовки, урахування яких сприяє визначенню змісту, форм і методів освітнього процесу. Дотримання в практичній діяльності сформульованих принципів має гарантувати якісний добір педагогічного та методичного інструментарію та успішність реалізації поставлених цілей і завдань, досягнення позитивних результатів.

Сформулювати принципи професійної підготовки вдалося за умови дотримання загальних принципів (Ю. Бабанський, В. Бондар, В. Загвязинський, В. Краєвський, І. Підласий, М. Скаткін), принципів екологічної освіти (Н. Андреєва, М. Білянська, Е. Гірусов, С. Глазачев, С. Дерябо, І. Звєрев, Н. Мамедов, Л. Пономарьова, І. Суравегіна, В. Шилова, В. Ясвін), професійної діяльності та педагогічної освіти (Л. Артемова, О. Дубасенюк, В. Євдокимов, О. Кучерявий, Н. Кузьміна, О. Листопад, В. Сластьонін, С. Смирнов, В. Шадриков).

Ідучи за науковими розвідками, до *принципів* професійної підготовки в досягненні означеної мети відносимо такі: загальнопедагогічні –

цілеспрямованості, гуманізації, екологізації, системності, науковості, безперервності, інтегративності, варіативності та гнучкості, інноваційності, принцип практичного спрямування; специфічні – принцип етичної та естетично-емоційної вимірності, діалогізації освітньої взаємодії, урахування краєзнавчого та регіонального компонентів, принцип прямування від професійних очікувань до успіхів і досягнень усіх майбутніх фахівців дошкільної освіти в окресленому аспекті еколого-педагогічної діяльності (Рис. 3.1.1).

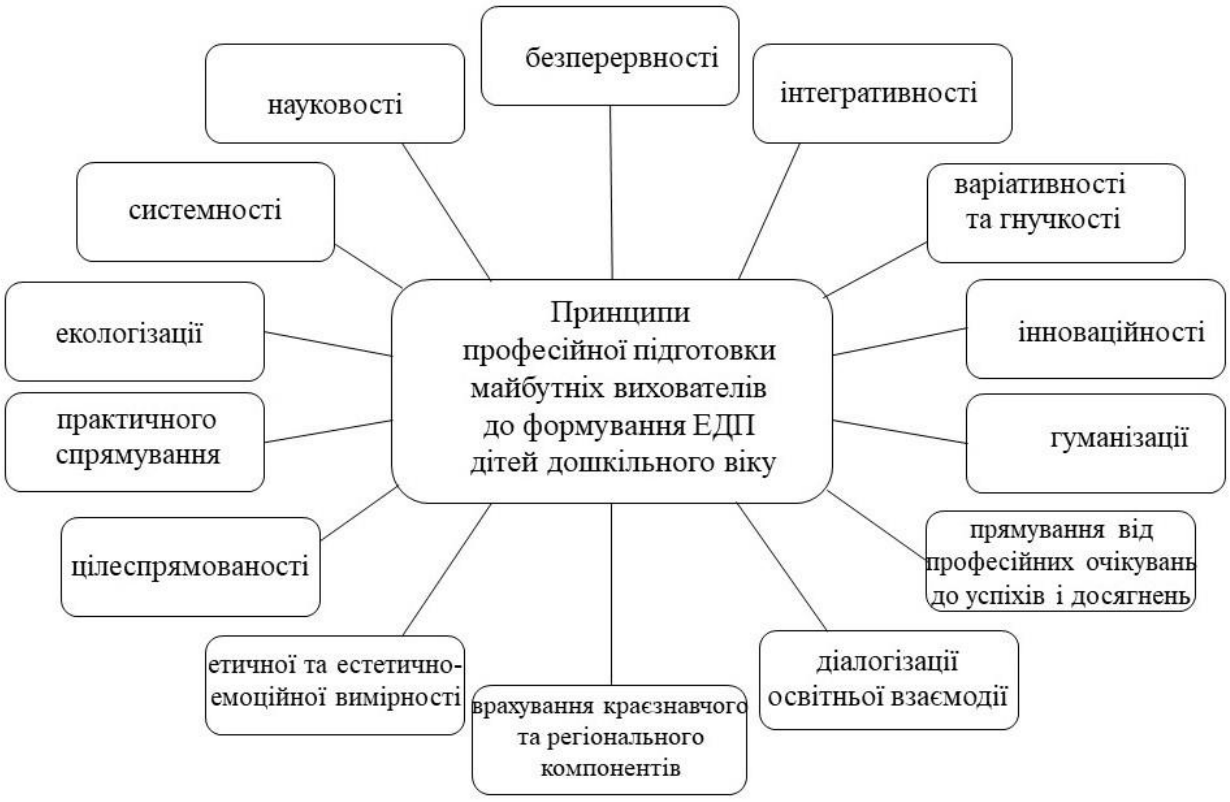

Рис. 3.1.1. Принципи професійної підготовки майбутніх вихователів до формування ЕДП дітей дошкільного віку

Принцип *цілеспрямованості* означає наявність чітко окресленої мети професійної підготовки, що конкретизується у вигляді певних завдань і

реалізується на відповідних етапах дослідження за визначеними умовами. Період навчання у ЗВО для студентів є найважливішим для оволодіння системними екологічними знаннями, формування екоцентричного світогляду, високої екологічної культури, досвіду природоохоронної діяльності. У нашому випадку метою професійної підготовки є формування готовності майбутніх вихователів до виховання екологічно доцільної поведінки дітей дошкільного віку, якій мають бути підпорядковані всі компоненти системної освітньої роботи.

Принцип *гуманізації* обумовлює гуманістичну спрямованість та наповнення гуманістичним змістом і загальнолюдськими цінностями всіх елементів освітнього процесу, зорієнтованість на потреби, інтереси, індивідуальний досвід особистості студента та його зверненість до особистості дитини в опануванні нею законів спілкування зі світом природи, на формування гуманного ставлення до природи, людини, життя як найвищих цінностей. Цей принцип обумовлює орієнтацію всіх компонентів системи професійної підготовки на розвиток людяності в діях, стосунках, поведінці, що стосується і соціуму, і природного довкілля.

Принцип *екологізації* ґрунтується на ідеї гармонізації взаємодії людства і природи, на визнанні відповідальної екологічної поведінки засадничою основою суспільства сталого розвитку, що мають пронизувати всі структурно-функційні компоненти освітнього процесу, а отже, і суто професійної підготовки майбутніх педагогів до еколого-педагогічної діяльності, зокрема в зазначеному сегменті. У конкретному вигляді це означає доцільне й збалансоване введення екологічної компоненти в навчальні плани й програми, освітньо-професійні програми, навчально-методичні посібники й методичні комплекти, що супроводжують студентів на всіх етапах навчання в процесі всіх можливих видів і форм освітньої діяльності, зокрема й поза навчанням, у соціально-екологічній, природоохоронній роботі добровільного характеру

Принцип *системності* дозволяє реалізувати концептуальну ідею дослідження через цілеспрямоване функціювання взаємопов'язаної та впорядкованої сукупності всіх необхідних компонентів професійної підготовки (мета, завдання, зміст, форми, методи, засоби) у континуумі простору і часу (горизонтально-вертикальний вимір); сприяє сприйняттю цілісної картини логічно побудованих еколого-педагогічних знань, а отже, формуванню системного екологічного мислення майбутніх педагогів.

Принцип *науковості* розглядаємо як настанову, що потребує в процесі оновлення змістового екологічного контенту опертя на сучасну наукову картину світу, наукові досягнення та результати в галузі пізнання закономірностей природи, умов існування екосистем, правил збереження природних ресурсів та природного середовища життєдіяльності; у процесі реалізації практичних завдань дослідження – використання найновіших досягнень дидактики, психології, інформатики тощо. Варто розуміти, що вузькість змісту спеціальної підготовки майбутніх вихователів майже втратила свою актуальність, тож зосереджуємо увагу на нагальній потребі сучасності – відповідності особистості фахівця постійно зростаючим вимогам часу.

Принцип *безперервності* в професійній підготовці студентів до означеного напряму діяльності презентує зв'язок між успішністю професійної підготовки і проявом інтересу до неї, тож указує на вмотивовану необхідність постійного неперервного оволодіння змістом та технологією еколого-педагогічної діяльності в навчальних та позанавчальних формах освітнього процесу, а відтак реалізується шляхом розроблення та впровадження навчально-методичних матеріалів до фахових дисциплін, самостійної роботи та майбутньої професійної діяльності в закладах дошкільної освіти.

Принцип *інтегративності,* по-перше, зорієнтований на тенденцію входження вітчизняної екологічної освіти в педагогічних ЗВО до

європейського та світового освітнього простору в контексті ідей освіти для сталого розвитку; по-друге, на інтеграцію споріднених навчальних дисциплін та її можливості у формуванні цілісної наукової картини світу; по-третє спирається на гармонійне поєднання соціальних та екологічних знань, ціннісно-смислового ядра системи «природа – людина», способів пізнання природи та гуманних способів її збереження, педагогічних технологій, що забезпечують формування етичних мотивів та бажання в майбутнього вихователя та дитини активно співдіяти з природним довкіллям, не порушуючи закони його життя, стимулювання творчих проявів до розвитку та вдосконалення власних екологічно доцільних способів життєдіяльності.

Принцип *варіативності та гнучкості.* Перший припускає можливості вибору для студентів освітніх програм та окремих навчальних курсів, альтернативних навчально-методичних матеріалів різної складності та насиченості (дослідницьких і творчих завдань, проєктів, акцій, тренінгів, екологічних практик тощо); термінів, форм і темпу навчання, форм і методів опрацювання програмного змісту у навчальній та позанавчальній діяльності, що спрямовано на більш ефективну реалізацію потенціалу кожного студента як майбутнього фахівця з урахуванням його відмінностей в емоційно-вольовій, інтелектуальній, морально-естетичній, поведінковій сферах. Принцип *гнучкості,* своєю чергою, забезпечує переорієнтацію змістово-технологічного контенту освітньої роботи відповідно до змінюваних умов соціально-екологічного середовища, потреб, запитів та інтересів студентів, дозволяє оперативно враховувати вплив нових зовнішніх і внутрішніх чинників.

Принцип *інноваційності* передбачає і включення студентів до інноваційної діяльності в контексті опанування досвідом виховання екологічно доцільної поведінки дошкільників, і запровадження сучасних інноваційних педагогічних технологій в освітній процес з метою підвищення

якості професійної підготовки та зростання показників готовності як досліджуваного феномену.

Принцип *практичного спрямування* потребує значного підсилення та переміщення співвідношення теорії та практики навчання в бік останньої, що обумовлено специфікою дослідження, упровадження таких форм і методів освітнього процесу, що дійсно актуалізують практично-діяльнісний складник професійної підготовки в екологічному напрямі, сприяють безпосередній участі всіх студентів у різних її формах (дослідницькій, просвітницькій, волонтерській, туристично-краєзнавчій, художньо-естетичній), відпрацюванню практичних умінь та навичок в освітньому просторі закладу дошкільної освіти, демонстрації результатів на рівні освітнього закладу, соціуму та природного довкілля.

Пояснимо сутність специфічних принципів. Принцип *етичної та естетичної вимірності* пов'язуємо зі сприйняттям екологічно доцільної поведінки як морального критерію життєдіяльності вихователя і дитини; природи як найвищої етичної та естетичної цінності, джерела збагачення емоційно-етичного та естетичного світу особистості; наповненням змісту та взаємодії учасників освітнього процесу відповідними переживаннями та почуттями (повага до живого і неживого світу природи, задоволення від еколого-педагогічної діяльності, спілкування з природою, допомоги їй тощо).

Співробітництво та партнерські стосунки суб'єктів освітнього процесу реалізуємо через принцип *діалогізації освітньої взаємодії*. Феномен діалогу, за І. Бехом, гуманізує зв'язок між двома світами як динамічної духовної спільності, має відбуватися протягом тривалого часу, бути головною умовою перетворення особистості студента (а потім і дитини) на суб'єкта доцільного екологічного вчинку, який мотивується свідомо привласненою духовною цінністю, а отже, повинен супроводжувати весь процес професійної підготовки.

У процесі запровадження принципу *врахування краєзнавчого та регіонального компонентів* орієнтуємося на врахування у змісті професійної підготовки особливостей екологічної ситуації краю та регіону, етнокультурного досвіду взаємодії жителів з природою, можливості участі майбутніх вихователів у пошуково-дослідницькій, природоохоронній, суспільно корисній, туристично-краєзнавчій, просвітницькій діяльності як гуманітарній еколого-особистісній практиці, що сприяє самореалізації та актуалізації громадянської позиції майбутнього професіонала.

Принцип *прямування від професійних очікувань до успіхів і досягнень усіх майбутніх фахівців дошкільної освіти* в окресленому аспекті еколого-педагогічної діяльності працює через збалансоване функціювання мотиваційного, когнітивного та діяльнісно-практичного аспектів професійної підготовки, створює більш вільні умови для самостійного визначення студентом траєкторії індивідуального розвитку, досягнення очікуваного рівня готовності до виховання екологічно доцільної поведінки дошкільників шляхом використання інтеграційної системи критеріїв і показників, тобто необхідних діагностичних процедур з метою моніторингу стану готовності та вибору подальших шляхів особистісного вдосконалення.

Розуміємо, що ці принципи не вичерпують усієї глибини проблеми, проте слугують необхідними та достатніми вихідними настановами для організації основного етапу нашого дослідження (науковий контент налічує їх достатньо велику кількість, що залежить від авторського бачення проблеми та шляхів її розв’язання). Причому у визначенні принципів намагалися врахувати наукознавчі вимоги щодо їх універсального, самостійного та взаємодоповнювального характеру.

Третє концептуальне положення виходить із потреби розробки сучасного змістового компонента професійної підготовки, що визначається характером і значущістю майбутньої професійної діяльності, її аксіологічною, знаннєвою та методичною базою і залежить від системних

механізмів внутрішньопредметної та міжпредметної інтеграції знань з дисциплін еколого-педагогічного спрямування. На рівні дидактико-методичного інструментарію це означає розробку такого навчально-методичного забезпечення процесу професійної підготовки, у якому мають тісно переплітатися її мотиваційно-цільовий, змістовий, діяльнісно-практичний та рефлексивно-оцінний компоненти. Наразі це потребує вдосконалення та оптимізації змісту фахових дисциплін за рахунок включення та інтеграції еколого-педагогічної компоненти, упровадження в освітній процесі постійно діючого семінару-практикуму для студентів з підготовки до формування ЕДП дітей дошкільного віку; збільшення та підсилення частки доцільних педагогічних та екологічних практик, модернізації в означеному контексті їхнього змісту.

У філософсько-культурологічному розумінні інтеграція знань тлумачиться як «цілісний процес взаємодії і взаємопроникнення різних систем знань, що виражається у виникненні їх інтегральних форм, узагальнюючих теорій і методів, ущільненні та взаємообміну інформації,… діалектизації та прикладнизації знання, посиленні його міждисциплінарності й комплексності, в результаті чого створюються нова цілісність….процес, який об’єктивно детермінований взаємопроникненням різних видів і компонентів людської діяльності…» [640, с. 36]. Щодо завдань дослідження, на наш погляд, конкретизуючи функційний характер цієї категорії в дидактичному розумінні, можна стверджувати, що міжпредметні та внутрішньопредметні зв’язки виявляють себе в різних аспектах інтеграції: між дисциплінами, близькими за змістом; між структурно-логічними елементами кожної навчальної фахової дисципліни екологічного спрямування та їх блоками (певною сукупністю); між уміннями, навичками, способами навчальної діяльності при засвоєнні як окремої дисципліни та їх блоку; між взаєминами викладачів і студентів, що складаються у просторі

вивчення дисциплін; між змістовним наповненням загальної професійної та еколого-педагогічної підготовки майбутніх вихователів.

Четверте концептуальне положення пов'язано із обґрунтуванням використання інноваційних педагогічних технологій у професійній підготовці майбутніх вихователів відповідно до мети, завдань, змісту і результату – забезпечення готовності до формування екологічно доцільної поведінки дошкільників. Обираючи певну технологію, звертаємо увагу на її актуальність та співзвучність потребам формування активної, діяльної, творчої особистості, що здатна швидко адаптуватися до змінних умов, ефективність (перевірену досвідом застосування в реальній практиці), оптимальність (економічність створеного способу або системи засобів діяльності), відкритість для оперативних змін, наявність розвивального потенціалу, діагностичність (гарантоване досягнення цілей і завдань), алгоритмізованість та проєктованість. Водночас важливою умовою є адекватність та конгруентність обраної технології завданням нашого дослідження, що допомагає реально досягти очікуваного результату. Використання інноваційних технологій (або їх елементів) стосується і оновлення змісту навчальних програм, способів викладання, освітньої взаємодії, створення освітнього середовища, і форм і засобів здійснення навчально-виховного процесу. Дуже важливим є усвідомлення того, що для перебігу процесів інноваційного характеру потрібна ефективна його реалізація на всіх стадіях (етапах), забезпечення логічної, організаційної їх взаємопов'язаності, наступності, зацікавленість суб'єктів освітнього процесу в досягненні найвищого результату. Урахування цих вимог обумовило вибір технологій, що було застосовано під час реалізації системи професійної підготовки майбутніх вихователів, зокрема, проєктні, ігрові, тренінгові, діалогові, інтерактивні тощо.

П'яте концептуальне положення стосується обґрунтування необхідності створення еколого-освітнього середовища, у якому відбувається

реалізація професійної підготовки майбутніх педагогів у досліджуваному напрямі на відповідних етапах навчання.

Класичний педагогічний дискурс доводить, що об'єктом впливу в процесі виховання особистості мають бути саме умови, у яких живе, навчається і працює дитина, учень, студент, тобто оточення, діяльність, стосунки, життєвий досвід, установки, цінності, ставлення до себе і світу, бо саме сукупність цих чинників і визначає спосіб буття та життєдіяльності суб'єкта, його поведінку. У подальшому зусилля вчених зосередились на процесі становлення особистості в спеціально створеному середовищі, причому освітнє середовище є і предметом професійної діяльності педагога.

Отже, звертання до цієї педагогічної категорії, яке є провідним поняттям середовищного підходу, обумовлено його очевидним визнанням у якості необхідної умови (засобу) становлення майбутнього фахівця в галузі освіти (В. Бєляєв, В. Желанова, Г. Ковальов, Ю. Мануйлов, О. Мітіна, В. Орлов, В. Панов, О. Рогова, С. Сергєєв, В. Слободчиков, В. Ясвін та ін.)

Реалізація середовищного підходу у вищій освіті тісно пов'язана з обґрунтуванням феномену «освітнє середовище». Останні десятиліття спостерігаємо сплеск активного інтересу вчених та освітян до дослідження природи середовища та його функційних характеристик, яке в межах різних методологічних концептів тлумачиться по-різному: колекційний підхід на підставі виокремлення та опису різних педагогічних умов та чинників; соціально-психологічний підхід, у межах якого наукові завдання вирішуються на підставі методології соціальної та педагогічної психології; просторово-предметний підхід, що продовжує традиції досліджень М. Монтессорі, спрямованих на аналіз обумовленості поведінки дітей просторовими особливостями освітнього середовища; середовищний підхід у вихованні; екологічний підхід, що спирається на зарубіжну та вітчизняну соціологічну, психологічну та педагогічну методологію і має системний характер [784].

Поняття «освітнє середовище» як наукова категорія висвітлено в багатьох наукових працях (А. Артюхіна, Г. Бєляєв, В. Білик, В. Желанова, Л. Макар, О. Мерзон, В. Слободчиков, С. Совгіра, П. Федорова, А. Хуторськой, Д. Чернілевський, О. Ярошинська, В. Ясвін, R. Baltusite, I. Katane, M. Novak-Dziemianowisz та ін.). Загалом у науковому дискурсі існує безліч визначень цієї дефініції, її структурних компонентів, рис, функцій, типології. Аналіз результатів наведених досліджень доводить, що поняття «освітнє середовище» визначається через такі родові ознаки: конкретне середовище навчального закладу; умова і засіб навчання й виховання; система впливів і умов формування особистості; сукупність матеріальних, педагогічних і психологічних чинників розвитку і саморозвитку особистості; багаторівнева система умов, що забезпечує оптимальні параметри освітньої діяльності; природно та штучно створене соціокультурне оточення людини; субстрат індивідуалізованої діяльності, що є перехідним від навчальної ситуації до життя, та ін.

Так, спираючись на власне бачення та наявні наукові підходи, В. Ясвін уважає, що освітнє середовище можна тлумачити як інституційно обмежену сукупність можливостей для розвитку особистості, що виникають під впливом педагогічно спроєктованих організаційно-технологічних та просторово-предметних умов, а також випадкових чинників у контексті взаємодії членів освітньої спільноти [785]. У цьому контексті заслуговує на увагу структурно-змістова модель середовища розвитку особистості (методологічний вузол), яку запропонував учений і яка інтегрує положення «екологічного підходу про ієрархічну вбудову середовищ» (У. Бронфенбреннер, Д. Гібсон), «еколого-особистісного» підходу про можливості та компоненти середовища (Г. Ковальов), середовищного підходу про ніші і стихії середовища (Ю. Мануйлов).

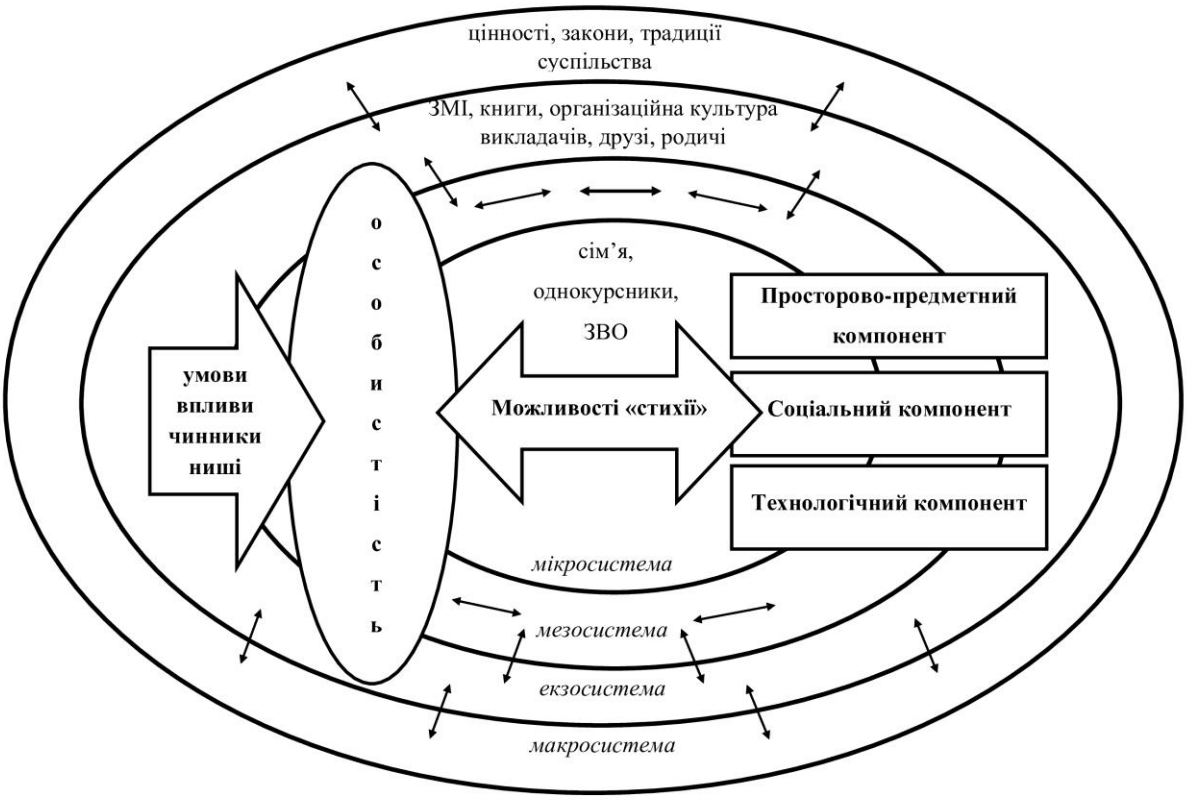

Рис. 3.1.2 Структурно-змістова модель середовища розвитку особистості

Її графічне зображення дозволяє побачити ієрархічну структуру всіх можливих чинників впливу на особистість у широкому масштабі і врахувати під час проєктування конкретного освітнього середовища відповідно до цілей і завдань, концептуальних положень певного дослідження [784].

С. Совгіра у своїх міркуваннях доходить висновку, що освітнє середовище навчального закладу можна розглядати як сукупність спеціально створених умов, занурених в особливу соціокультурну атмосферу і спрямованих на особистісно-професійний розвиток майбутнього фахівця, внутрішня частина якого перетинається безпосередньо з процесом навчання, а зовнішня частина є інтеграцією освітньої діяльності закладу вищої освіти і соціальних процесів, що відбуваються в суспільстві, його партнерських зв'язків з різними підприємствами і організаціями, які доповнюють його

навчальну і виховну діяльність, спрямовану на вдосконалення особистісних і професійних якостей [643, с. 31–36].

В. Слободчиков розглядає освітнє середовище як простір, у якому відбувається продуктивна взаємодія суб'єктів освіти [632].

У якості досить поширених у сучасній науці та в освітній практиці відзначимо такі моделі освітнього середовища, на які спираються вчені в розв'язанні освітніх завдань: «еколого-особистісна розвивальна модель» (В. Ясвін), «комунікативно-орієнтаційна» (В. Рубцов), «антропологопсихологічна» (В. Слободчиков), психодидактична (В. Лебедєва, В. Орлов, В. Панов) [488].

Аналітична робота, проведена нами, свідчить про те, що в узагальнювальному вигляді освітнє середовище як складник більш широкого соціокультурного середовища становить об'єкт освітньої системи в усьому розмаїтті його системних, ресурсних, процесуальних, суб'єктно-діяльнісних та знаннєво-інформаційних складників, цілісність якого забезпечується інтеграційними процесами, що проявляються на всіх рівнях і торкаються всіх компонентів освітнього процесу.

Долучаючись до позицій учених, *освітнє середовище* потрактовуємо як сукупність умов, чинників, впливів та можливостей, що створюють оптимальний простір та освітню ситуацію розвитку потреб, інтересів та здібностей студентів, забезпечують їхню активну позицію в освітньому процесі, особистісно-професійний розвиток та саморозвиток.

Погляди на сутність еколого-освітнього середовища, його значущість та необхідність створення як важливої умови формування еколого-педагогічної компетентності репрезентовано в студіях Н. Андреєвої, Н. Бєлобородової, М. Білянської, О. Гончарової, Ю. Гришаєвої, Г. Папуткової, О. Рогової та ін.

О. Рогова вважає, що у формуванні еколого-педагогічної компетентності майбутнього фахівця екологовідповідне освітнє середовище

(вона розглядає його як багатоструктурне явище) має поставати як: сукупність прямих та непрямих впливів на формування екологічної культури суб'єктів освітнього процесу та їх зворотного впливу на навколишнє середовище; інтегральний чинник процесу становлення еколого-педагогічної компетентності в умовах освітнього закладу; продуктивний спосіб включення суб'єктів освітнього процесу в екологічну діяльність; освітній ресурс еколого-педагогічної освіти; засіб гармонізації стосунків у системі «навколишнє середовище – соціум»; результат діяльності суб'єктів освітнього процесу, що впливає на становлення екологічної культури. Причому особливістю екологовідповідного середовища є наявність природного компонента, який задає нові компенсаторні можливості щодо природи за рахунок природовідновлювальної функції такого середовища, до суб'єкта освітнього процесу за рахунок формування емоційно-ціннісного ставлення до природи [575].

Дещо інше тлумачення наводить Ю. Гришаєва, яка під екологічним освітнім середовище розуміє систему педагогічного співробітництва на засадах ідей освіти для сталого розвитку [152].

Щодо поняття *еколого-освітнього середовища* вважаємо доцільним його визначення як сукупності умов (матеріально-технічних, соціально-психологічних, змістово-технологічних) та можливостей, що сприяють упровадженню еколого-педагогічного складника в систему професійної підготовки майбутніх вихователів, підвищенню й удосконаленню їхньої особистісно-професійної готовності до виховання екологічно доцільної поведінки дошкільників.

На рівні методологічних приписів у процесі моделювання середовища та виокремлення його компонентів у дослідницьких цілях маємо звертати увагу на певні його характеристики. Найбільш широкий за обсягом та деталізований огляд їх запропонував В. Ясвін, який відзначив у якості останніх мобільність, когерентність, узагальненість, сталість, інтенсивність,

модальність, широту, усвідомленість, емоційність, домінантність, активність [784]. Водночас інші науковці обґрунтовують такі суттєві властивості, як системність, багаторівневість, гнучкість, варіативність, контекстність, інтегративність, інтерактивність, імерсивність (Г. Бєляєв, В. Желанова, В. Орлов, В. Панов, С. Сергєєв, В. Слободчиков, О. Ярошинська та ін.).

Значення еколого-освітнього середовища у професійній підготовці майбутнього вихователя (ураховуючи його багатофункційність), особливо у вказаному напрямі діяльності, важко переоцінити, оскільки воно є джерелом екологічної освіти, місцем розгортання навчальної та позанавчальної діяльності, проведення екологічних та еколого-педагогічних досліджень, організації різних екологічних практик студентів, створення творчої сприятливої атмосфери для навчання, спілкування, наукового пошуку всіх суб'єктів освітнього процесу, умовою самореалізації та розвитку індивідуальності кожного, підтримки мотиваційно-ціннісного ставлення до еколого-педагогічної діяльності, сферою та умовою ефективного застосування педагогічних технологій. До того ж особистість є активним суб'єктом середовища і здатна примножувати його цінності та смислові орієнтири.

Моделювання та організація доцільного еколого-освітнього середовища сприятиме інтеграції компонентів готовності студентів до виховання екологічно відповідальної поведінки дошкільників, опануванню професійними та екологічними цінностями, розвитку готовності як особистісно-професійної якості майбутнього фахівця.

Технологічний концепт та його інструментальна роль пов'язані з розглядом його функціювання у двох вимірах, взаємозалежних та взаємообумовлених: у якості технології реалізації системи професійної підготовки майбутніх вихователів до формування екологічно доцільної поведінки дошкільників у складі концептуально-цільового, змістово-технологічного та оцінювально-результативного блоків; у якості сукупності

технологій навчання, що органічно та доцільно поєднують і оптимальні традиційні, і інноваційні педагогічні технології, що застосовуються на різних етапах експериментальної реалізації розробленої системи на оптимальному рівні в процесі гармонійного поєднання навчальної, соціально-екологічної, науково-дослідної та професійної діяльності, спрямованої на формування готовності майбутніх фахівців до виховання екологічно доцільної поведінки дітей дошкільного віку. Зауважимо, що ефективне застосування означених технологій залежить від їх інтегрованого впливу на очікуваний результат професійної підготовки, створення можливостей для індивідуального вибору студентами типу технології навчання, цілеспрямованого використання діагностичного інструментарію на певних етапах навчання.

Хід та підсумки реалізації практичного складника концепту репрезентовано в результатах експериментальної перевірки розробленої системи підготовки майбутніх вихователів до формування екологічно доцільної поведінки дітей дошкільного віку. У цьому контексті зазначимо, що ефективність та результативність системної професійної підготовки майбутніх вихователів до виховання ЕДП дошкільників залежить від низки педагогічних умов. Отже, *шосте концептуальне положення* пов’язано з їх визначенням.

Поняття «умови» має велику кількість інтерпретацій: як філософська категорія (на рівні взаємозалежності двох явищ, коли одне обумовлює існування іншого, або без детермінантного впливу першого не може існувати друге) [700]; як семантичний феномен, сутність якого пояснюється через такі ознаки, як причина, обставина, вимоги, обстановка, що уможливлюють здійснення певного наміру, дії або сукупності дій тощо [467; 665]. Психолого-педагогічне тлумачення цього терміна означає сукупність зовнішніх і внутрішніх чинників, можливостей, впливів, що обумовлюють певні зрушення в особистісному розвитку людини, досягнення поставлених освітніх цілей і завдань, зорієнтовують при їх визначенні на врахування

цілей, змісту, засобів освітньої діяльності [520]. Педагогічний дискурс досить активно використовує це поняття (наукова література та дисертаційні праці), оскільки воно уособлює певний ресурс (компонент з огляду на системний підхід, знов-таки у складі взаємопов'язаних елементів), що обумовлює раціональне, якісне, успішне та результативне розв'язання актуальної педагогічної проблематики. Аналітичні розвідки О. Васюк пропонують логічно впорядковане пояснення сутності педагогічних умов: по-перше, йдеться про «середовище, обставини», у яких відбувається певний процес; по-друге, це той чинник, від якого залежить щось інше [87, с. 135]. Тобто варто враховувати двоякісну роль цього феномену: освітній процес відбувається в просторі реалізації цих умов і під їхнім впливом. У подальшому обґрунтування сутності терміна «педагогічні умови», його конкретизацію та прикладне застосування детермінують дослідницькі завдання.

Предметний аналіз наукових досліджень дозволяє констатувати, що категорія «педагогічні умови» доцільно й активно застосовується при обґрунтуванні обставин, чинників, можливостей, від яких залежить успішність професійної підготовки фахівців дошкільної освіти в різних її векторах (Г. Бєлєнька, С. Гаврилюк, Л. Зданевич, В. Ляпунова, Княжева, Л. Лебедик, Т. Лесіна, О. Листопад, В. Ляпунова, О. Мкртічян, Х. Шапаренко та ін.), зокрема й еколого-педагогічної підготовки майбутніх вихователів (Г. Бєлєнька, О. Гончарова, Л. Загородня, В. Зебзєєва, Л. Крайнова, Н. Лисенко, Н. Миськова, А. Нестерова, С. Ніколаєва, І. Трубник, Л. Яковлєва та ін.). Розкриття в науковому дискурсі змістового наповнення педагогічних умов вочевидь стосується значення та впливу таких психолого-педагогічних чинників (в узагальнювальному варіанті), як мотиваційно-цільова спрямованість; проєктування змісту підготовки, оновлення, розроблення та апробація навчально-методичних матеріалів, серії творчих завдань; упровадження продуктивних освітніх технологій (форм, методів,

засобів); формування методично орієнтованого екологічного середовища; реалізація особистісно зорієнтованого підходу в освітньому процесі тощо. Спостерігається також їх варіація відповідно до завдань дослідження та наукової позиції авторів.

На нашу думку, виходячи з аналізу авторських позицій, педагогічні умови можна розглядати як потужний важіль, що становить цілокупність необхідних і достатніх внутрішніх і зовнішніх чинників, які забезпечують успішний перебіг і доцільне функціювання конкретного явища в єдності всіх його компонентів (у нашому випадку системи професійної підготовки майбутніх фахівців до формування екологічно доцільної поведінки дітей дошкільного віку) і досягнення поставленої мети. У попередньому підрозділі роботи (2.3) нами було обґрунтовано сутність готовності майбутніх фахівців до формування ЕДП дітей дошкільного віку як досліджуваного явища і результату професійної підготовки, схарактеризований його компонентно-структурний склад. Отже, визначаючи педагогічні умови, зосередили увагу на тих взаємопов’язаних і взаємозалежних внутрішніх і зовнішніх чинниках, що уможливлюють оптимальне формування цього особистісно-професійного утворення. За результатами аналізу науково-педагогічної літератури, вивчення стану теоретико-практичної і методичної підготовки майбутніх вихователів до здійснення екологічної освіти в закладах дошкільної освіти, покликаючись на мету і завдання нашого дослідження та концептуальну ідею, сформульовано *педагогічні умови* ефективної реалізації системи професійної підготовки студентів до формування ЕДП дошкільників:

– забезпечення усталеної позитивної мотивації майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до професійної діяльності, спрямованої на формування екологічно доцільної поведінки дітей-дошкільників;

– створення необхідного навчально-методичного забезпечення шляхом удосконалення та реалізації еколого-педагогічного потенціалу циклу фахових освітніх компонентів, модернізації в цьому контексті еколого-педагогічного

змісту педагогічних практик, упровадження постійно діючого семінару-практикуму «Підготовка майбутніх вихователів до формування ЕДП дітей дошкільного віку»;

– організація та підтримка синергійного та інноваційного еколого-освітнього середовища;

– здійснення партнерської взаємодії учасників освітнього процесу на рівні «суб'єкт-суб'єктних» стосунків в означеному сегменті професійної підготовки – «особистість (студент) – довкілля – особистість (викладач)»;

– використання сучасних інноваційних форм, методів і технологій навчання, спрямованих на формування готовності до оволодіння теоретико-практичним досвідом формування ЕДП дітей.

Отже, основу авторської концепції дослідження становлять положення: про підготовку студентів до формування екологічно доцільної поведінки дошкільників як невід'ємний складовий компонент (підсистему) професійної підготовки майбутніх вихователів у закладах вищої освіти з огляду на вимоги збалансованого розвитку суспільства та збереження природного довкілля; про оновлення змісту професійної підготовки в означеному напрямі дослідження в єдності та обумовленості її цільового, змістового та технологічного складників; про доцільний баланс у застосуванні традиційних та інноваційних педагогічних технологій у професійній підготовці майбутніх вихователів відповідно до мети і завдань формування досліджуваного феномену – готовності до формування екологічно доцільної поведінки дошкільників; про необхідність створення розвивального еколого-освітнього середовища як простору системного опанування студентами теоретико-практичним досвідом формування екологічно доцільної поведінки дітей дошкільного віку; про необхідність реалізації чітко окреслених педагогічних умов задля досягнення наявних позитивних динамічних зрушень у формуванні готовності до цього.

З об’єктивного розуміння змісту сучасних глобальних, національних та регіональних екологічних проблем і тенденцій їх розв’язання, трансформації професійно-педагогічної освіти в бік глибинної гуманізації, екологізації і необхідності впровадження інноваційних технологій уважаємо, що *системний підхід* до організації професійної підготовки майбутніх вихователів у вказаному напряму як базовий має всі можливості стати ключовим інструментом цілеспрямованого, неперервного, копіткого формування відповідальної екологічної особистості та високого професіонала, що успішно здійснює екологічне виховання дошкільників у вказаному сегменті, бо цілком логічно та функційно узгоджує його мету, завдання, механізми, умови та результат.

У подальшому підлягають поясненню завдання, структура, навчально-методичне забезпечення системного процесу професійної підготовки, технології (методи, засоби і форми), особливості створення еколого-освітнього середовища, тобто всі складники функціювання відповідної експериментальної системи.

3.2. Теоретичне обґрунтування системи професійної підготовки майбутніх вихователів до формування екологічно доцільної поведінки дітей дошкільного віку

Обґрунтування й розроблення експериментальної системи підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до формування екологічно доцільної поведінки дітей дошкільного віку спирається на окреслені вище концептуальні положення та результати огляду запровадження системного підходу та його авторських інтерпретацій у прикладному значенні, що мають місце в науковому дискурсі та схарактеризовані нижче.

Уважаємо за доцільне навести низку базових визначень, що ними керуються дослідники і які вимагають дотримання певних аспектів у прикладному застосуванні системного підходу до професійної підготовки: системно-елементний (з чого складається система); системно-структурний (спосіб взаємодії компонентів системи); системно-функційний (які функції має виконувати система та її складники); системно-комунікаційний (вертикальний і горизонтальний зв'язки цієї системи з іншими); системно-інтегративний (механізми, чинники збереження, удосконалення й розвитку системи) [20, с.43-52].

Розглянемо кілька прикладів сучасних наукових підходів, що демонструють сутність і особливості застосування системного феномену в окремих різновекторних напрямах професійної підготовки майбутніх вихователів.

Обґрунтовуючи систему підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів і вчителів початкових класів до професійного самовиховання, О. Кучерявий визначив її як цілісний конструкт взаємопов'язаних компонентів, як-от: умови, необхідні для появи й розвитку в майбутніх педагогів стійкого інтересу до професійного самовиховання та формування його мотивів; навчально-методичне забезпечення безпосереднього самоформування всього комплексу загальних і спеціальних умінь педагога-фахівця; стимулювання самовиховної активності майбутніх педагогів; надання допомоги студентам у корекції самовиховної діяльності на основі аналізу та рефлексивної оцінки результатів і потреб у подальшому професійному розвитку [339].

На думку С. Гаврилюк, професійна підготовка майбутніх вихователів дошкільних закладів до педагогічної творчості набуває ефективності, якщо вона здійснюється відповідно до розроблених теоретичних і методичних засад, становить модель, що складається з методично-цільового, змістово-операційного та результативного блоків і передбачає організацію навчальної

діяльності студентів за мотиваційно-цільовим, пізнавально-когнітивним, самостійно-пошуковим та креативно-розвивальним етапами [111].

Розробляючи теоретико-методичні засади розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних закладів, Ю. Руденко використала системний підхід як детермінанту в обґрунтуванні ключового поняття «система розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів», яке дослідниця розуміє як цілісну, соціально зумовлену, комплексну, поелементну, поетапну, логічно вибудувану систему, що орієнтована на кінцевий результат. Своєю чергою, лінгводидактична модель розвитку виразного мовлення майбутніх фахівців дошкільної освіти включала такі структурні елементи, як методологічні підходи, педагогічні умови, етапи розвитку виразного мовлення в освітній роботі, а також компонентно-критеріальний конструкт, що розкриває відповідні компетенції та є прогнозованим результатом запровадження експериментальної методики. Відповідно етапами реалізації експериментальної роботи з розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів були когнітивно-збагачувальний, мовленнєво-продуктивний, мовленнєво-креативний та оцінно-рефлексивний [587].

Термін «система», як зауважує О. Листопад, передбачає характеристику процесу формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів як цілісності, що складається з певної кількості елементів, пов’язаних один з одним; має ознаки та характеристики, які відсутні в елементів, що її становлять. Сутнісними рисами цього процесу є цілісність, органічна єдність, інтегративність. У контексті системного підходу вчений запропонував слушне власне визначення системи формування творчого потенціалу майбутніх вихователів як комплекс елементів професійної підготовки, упорядкованих у певній логічній послідовності і зв’язках, обумовлений конкретними цільовими настановами, що вирішуються на кожному етапі, теоретично обґрунтованим змістом і

методикою організації навчальної діяльності студентів, результатом функціювання якого є сформований професійно-творчий потенціал. Застосовуючи системний підхід, дослідник розробив та обґрунтував модель формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних закладів, що складається із сукупності взаємопов'язаних блоків (методологічного, теоретично-описового, процесуального, методично-організаційного, діагностувально-оцінювального), що утворюють систему професійної підготовки й реалізуються на адаптаційно-орієнтувальному, інформаційно-теоретичному, креативному етапах відповідно до визначеного змісту та продуктивних методів і форм навчальної діяльності студентів [361].

Розробляючи методологічні засади дослідження, присвяченого професійній підготовці майбутніх вихователів до формування толерантності дошкільників, В. Ляпунова відзначила, що системний підхід у дослідженні забезпечує цілісність розгляду змісту толерантності, особливостей її формування та уможливлює обґрунтування теоретико-методичних засад системи професійної підготовки. На підставі розробленого теоретичного підґрунтя професійної підготовки майбутніх вихователів до формування толерантності дітей дошкільного віку В. Ляпунова репрезентувала відповідну систему, що складається з цільового (освітня, виховна, розвивальна мета), змістового (нормативний і варіативний складники теоретичної і практичної підготовки), процесуально-технологічного (форми, методи, засоби) і результативного (моніторинг і очікувані результати) компонентів. Експериментальна реалізація авторської системи в контексті забезпечення умов її реалізації та використання відповідного навчально-методичного забезпечення відбувалася поетапно, включаючи мотиваційно-ціннісний, фахово-збагачувальний та рефлексивно-самостійний етапи, а результати моніторингу та діагностики підтвердили її продуктивність та дієвість [379].

Теоретичний концепт дослідження Т. Лесіної ґрунтується на визначальному положенні, згідно з яким професійна підготовка є цілісною,

динамічною та нелінійною системою, а педагогічна діяльність постає як процес вирішення певної кількості задач різних типів, класів, рівнів. Позиціонуючи досліджуваний феномен, Т. Лесіна констатує, що професійна підготовка майбутнього вихователя до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку – це багатоаспектний цілеспрямований процес, мінімально допустимим результатом якого є підготовленість до реалізації особистістю окресленого сегмента професійної діяльності, що інтегрується в загальну готовність. З позиції системного підходу, як наголошує дослідниця, професійна підготовка майбутнього вихователя до розвитку дитини як суб'єкта соціальної дії об'єднує дві підсистеми – освітньо-виховний процес ЗВО та освітньо-професійну діяльність майбутнього фахівця. Відзначимо оригінальний підхід Т. Лесіної, яка вводить дефініцію «педагогічна стратегія професійної підготовки» і розглядає її як визначальний напрям, що націлений на розв'язання завдань дослідно-експериментальної роботи (оперативна мета) і реалізацію педагогічних заходів задля досягнення прогнозованого результату – забезпечення позитивної динаміки підготовки студентів до розвитку соціальних умінь і навичок дошкільників передшкільного віку (стратегічна мета). Відтак, модель педагогічної стратегії професійної підготовки майбутніх вихователів представлено як взаємопов'язану сукупність елементів, структурованих в цілісну систему відповідно до певної логіки та виокремлених етапів (пізнавально-збагачувальний, репродуктивно-діяльнісний, імпровізаційно-творчий). Методологічно-визначальний блок моделі окреслює методологічні орієнтири розробленої дослідно-експериментальної педагогічної стратегії. У сенсоутворювальному блоці представлено компонентно-структурний склад досліджуваного педагогічного явища та визначену сукупність критеріїв. Змістово-процесуальний блок спрямований на поетапне забезпечення розгортання педагогічної стратегії за окреслених педагогічних умов. Діагностувальний блок репрезентує відповідний інструментарій для виявлення рівнів підготовленості студентів у

досліджуваному ракурсі. Результативний блок висвітлює динаміку рівнів підготовленості студентів до розвитку соціальних умінь і навичок дітей передшкільного віку і рефлексію якісних ознак динаміки [349].

Прикладом педагогічної системи особистісного самовдосконалення майбутніх педагогів дошкільної освіти є відповідна модель, запропонована Х. Шапаренко. У її структурі виокремлено цільовий (мета, завдання, нормативна база дослідження); методологічний (концептуальні підходи, закономірності, принципи процесу особистісного самовдосконалення майбутніх педагогів дошкільної освіти); теоретико-описовий (сутність особистісного самовдосконалення майбутніх вихователів та його компоненти); технологічний (функції, змістове й організаційне забезпечення процесу особистісного самовдосконалення студентів); методичний (педагогічні умови й етапи особистісного самовдосконалення майбутніх вихователів); діагностично-рефлексивний (критерії і показники процесу особистісного самовдосконалення, діагностичний комплекс моніторингу, прогнозований результат) етапи ефективного функціювання педагогічної системи. Як справедливо зауважує авторка, цей дослідницький конструкт відзначається оригінальністю та високим рівнем обґрунтованості [743].

У дисертаційній праці С. Бадер обґрунтовано та змістовно розроблено систему формування ціннісно-смислових орієнтацій майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в процесі фахової підготовки. Пропоновану систему авторка розглядає як цілісну, упорядковану, взаємообумовлену сукупність компонентів: цілерезультативний (визначення провідної мети як системоутворювального чинника і прогнозованого результату – підвищення рівня сформованості ціннісно-смислових орієнтацій студентів); суб’єкт-суб’єктний (майбутні вихователі, викладачі, діти раннього й дошкільного віку); змістовий (сукупність напрямів освітньої роботи зі студентами, професорсько-викладацьким складом кафедр, на рівні проєктування освітнього середовища); середовищний (сукупність умов у змодельованому

освітньому середовищі, що сприяють формуванню ціннісно-смислових орієнтацій майбутніх вихователів шляхом залучення їх до різних видів діяльності на основі взаємодії з різними соціальними інститутами); технологічний (сукупність інноваційних педагогічних технологій, що застосовуються на різних етапах упровадження експериментальної системи – адаптивно-пізнавальному, діяльнісно-технологічному та смислотворчому) компоненти, що взаємодіють між собою та соціальним оточенням, уможливлюють функціювання аксіологічно-смислового освітнього середовища закладу вищої освіти як провідного чинника формування ціннісно-смислових орієнтацій майбутніх вихователів [24].

Дослідницею О. Мкртчян спроєктовано педагогічну систему підготовки вихователів закладів дошкільної освіти до розвитку музичних здібностей дітей 4 – 7 років, що містить концептуально-цільовий (методологічні підходи, закономірності, принципи навчання й виховання майбутніх вихователів ЗДО), змістовий (опанування системою професійних знань, необхідних для ефективної підготовки майбутніх вихователів до розвитку музичних здібностей дітей 4 – 7 років), процесуально-технологічний (технології, організаційні форми, методи, засоби освітньої діяльності, спрямовані на формування системи практичних умінь і навичок професійної діяльності у досліджуваному напряму), оцінно-рефлексійний (діагностичний інструментарій сформованості професійно значущих якостей вихователя, необхідних для розвитку музичних здібностей дітей 4 – 7 років) блоки. Формувальний експеримент розгорався через мотиваційно-цільовий, змістово-діяльнісний та оцінно-результативний етапи [421].

У контексті нашого дослідження варто звернути увагу і на застосування системного підходу як засадничого в сучасних наукових дослідженнях, що безпосередньо стосуються еколого-педагогічного складника в освітньому процесі вищої педагогічної школи.

Авторський підхід у розв'язанні завдань дослідження спостерігаємо в науковому доробку М. Білянської [55], де схарактеризовані модель підготовки студентів до організації еколого-педагогічної діяльності в загальноосвітніх навчальних закладах і методична система означеної підготовки. Перша включає такі блоки: цільовий (мета і завдання підготовки студентів до еколого-педагогічної діяльності, принципи її організації); змістовий (змістове наповнення фахових навчальних дисциплін); організаційно-діяльнісний (організацію та етапи підготовки студентів до означеної діяльності: цілепокладання, планування, дидактичний та діагностичний), результативно-оцінювальний (діагностичний інструментарій для виявлення рівня готовності майбутніх учителів біології до еколого-педагогічної діяльності; компоненти, критерії, показники та рівні готовності). Своєю чергою, методичну систему підготовки позиціоновано як складну відкриту конструкцію, елементами якої є мета, завдання, зміст, форми, методи, засоби навчання та навчальної діяльності студентів, засоби контролю та оцінювання їхніх навчальних досягнень. Проте, на наш погляд, залишилося відкритим і недостатньо аргументованим питання, яким чином ці два педагогічних явища корелюють між собою. Організаційно-діяльнісний блок системи реалізовано через етапи, серед яких цілепокладання, планування, дидактичний та діагностичний [55].

Системний підхід, як уважає В. Білик, дає можливість реалізовувати природничо-наукову підготовку майбутніх психологів у закладі вищої освіти у вигляді цілісної множинно-структурної системи з урахуванням логічно встановлених зв'язків між її елементами. Заслуговує на увагу положення про те, що впровадження змін до традиційного устрою природничо-наукової підготовки майбутніх психологів передбачає зміщення акцентів з вузькопредметного статусу цієї підготовки, що призводить до формування знань, умінь та навичок у межах окремої навчальної дисципліни, на цілеспрямоване й умотивоване формування в студентів-психологів цілісної

природничо-наукової компетентності. У цьому контексті дослідницею розроблено та експериментально перевірено авторську модель системи природничо-наукової підготовки студентів-психологів, яка складається з цільового, концептуального (репрезентований авторською концепцію природничо-наукової підготовки), змістового (висвітлює теоретичні засади природничо-наукової підготовки та змістове наповнення цього процесу), організаційно-методичного (подає алгоритм ефективного здійснення підготовки на засадах суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладача і студентів-психологів, охоплює етапи, форми, технології, методи і засоби природничо-наукової підготовки) і критеріально-оцінювального (репрезентує структурні компоненти природничо-наукової компетентності, критерії, показники та рівні її сформованості) блоків, виявлених і теоретично обґрунтованих педагогічних умов та інформаційно-методичних ресурсів природничо-наукової підготовки майбутніх психологів у закладах вищої освіти [52].

У дослідженні Л. Королецької теоретично обґрунтовано, побудовано та апробовано педагогічну систему розвитку екологічної культури майбутніх бакалаврів лісового і садово-паркового господарства, що тлумачиться як спрямована на конкретний педагогічний результат упорядкована за певними ознаками множина взаємопов'язаних компонентів, які утворюють керовану цілісність, об'єднану спільною метою функціювання. Зміст педагогічної системи висвітлює специфіку професійної діяльності фахівців цієї галузі, як зауважує авторка, характеризується такими суттєвими ознаками, як цілісність, емерджентність, цілеспрямованість, доцільність, структурність, ієрархічність, динамічність, відкритість, рівновага, стійкість, надійність, синергетичність, життєздатність, концептуальність; містить взаємопов'язані структурні блоки (цільовий, змістовий, технологічний, суб'єктний, об'єктний), що утворюють керовану цілісність, об'єднану спільною метою функціювання та спрямовану на формування готовності до свідомої,

ініціативної та відповідальної екологічно зорієнтованої діяльності щодо охорони, збереження природних лісових та садово-паркових екосистем [308].

З огляду на системний підхід підготовку майбутнього вчителя початкової школи до формування екологічної культури молодших школярів А. Варениченко визначає як систему в сукупності таких елементів, як цілі освіти, суб'єкти освітнього процесу, зміст освіти, методи і форми освітнього процесу, матеріально-технічна база, які існують у тісних взаємозв'язках і є підсистемою освітнього середовища. Авторка репрезентувала аргументовану модель підготовки майбутніх учителів початкової школи до формування екологічної культури молодших школярів. Основу моделі, як зазначає дослідниця, становлять ідеї сучасної концепції природничо-наукової освіти, позитивні традиції і передовий педагогічний досвід вітчизняної та зарубіжної школи, уявлення про мету екологічної освіти школярів як формування екологічної культури особистості. Модель включає методологічно-цільовий, змістово-технологічний і діагностично-результативний блоки. Перший блок містить мету й завдання підготовки майбутніх учителів до формування екологічної культури молодших школярів, методологічні підходи та принципи; другий – опис змісту навчальних дисциплін еколого-педагогічного спрямування; форми аудиторного та позааудиторного навчання; технології проблемного навчання, інформаційно-комунікаційні, методи активного навчання; третій блок охоплює критерії, показники та рівні готовності майбутніх учителів початкової школи до формування екологічної культури майбутніх школярів і діагностичний інструментарій. Досить своєрідним і доцільним, на наш погляд, є виокремлення етапів освітньої роботи: адаптаційно-пропедевтичного, організаційно-накопичувального та практично-прогностичного [86].

Зупинимося на деяких прикладах, що розкривають наукові підходи до системної організації професійної підготовки майбутніх вихователів до еколого-педагогічної діяльності в різних її аспектах.

А. Нестерова вважає, що формування еколого-педагогічної компетентності майбутніх педагогів дошкільної освіти забезпечується за умови розробки та реалізації відповідної моделі, яка включає цільовий, змістовий, процесуальний і результативний компоненти. До цільового компоненту входять мета – формування еколого-педагогічної компетентності майбутніх вихователів, підходи – компетентнісний, аксіологічний, системний, діяльнісний, особистісно зорієнтований, принципи екогуманізму, інтегративності та природовідповідності. Змістовий компонент висвітлює основні напрями освітньої роботи: теоретико-методичну підготовку (дисципліни гуманітарного та соціально-екологічного циклу, природничо-наукові, загальнопрофесійної предметної підготовки); спеціальну підготовку (спецкурс і практикум еколого-педагогічного спрямування), практичну (педагогічна практика з опорою на досвід розв'язання еколого-педагогічних задач). Процесуальний компонент моделі містить форми і методи, що використовуються в навчальній та позанавчальній еколого зорієнтованій діяльності студентів, переважно активного та новаційного характеру, залучення до професійної і науково-дослідної діяльності на підставі методу проєктів [454].

Наукове дослідження Н. Миськової присвячено проблемі підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до формування в старших дошкільників навичок, орієнтованих на сталий розвиток. Технологію підготовки авторка представила у вигляді доволі стрункої моделі, у якій акумульовано цільовий, теоретико-методологічний, змістовий, процесуальний та діагностично-результативний блоки. У цільовому блоці репрезентовано соціальне замовлення на підготовку вихователів, здатних до формування в дітей старшого дошкільного віку навичок, орієнтованих на сталий розвиток, і відповідно мету, реалізація якої призведе до формування готовності до цього аспекту професійної діяльності. Теоретико-методологічний блок зорієнтований на обґрунтування методологічних засад

дослідження (визначено загальнонаукові підходи – аксіологічний, особистісно зорієнтований, системний, і конкретно-наукові – діяльнісний, інтерактивний, синергетичний) і принципи підготовки, загальнодидактичні і специфічні. Серед останніх виокремимо принципи прийняття, трансформації, емоційного проживання, обумовлені предметним характером дослідження. У змістовому блоці схарактеризовано засоби реалізації технології підготовки, а саме: авторський спецкурс, дисципліни загальної професійної підготовки, програма педагогічної практики, участь студентів у волонтерському русі в контексті поширення ідей сталого розвитку. Вочевидь авторка відмовилася від традиційного визначення етапів, а скоординувала діяльність за напрямами, тож процесуальний блок містить такі напрями, як організаційно-навчальний, пропедевтично-професійний, соціально-активний, навколо яких скомбіновано форми і методи професійної підготовки. Компонентно-критеріальний склад готовності майбутніх вихователів до формування в дітей старшого дошкільного віку навичок, орієнтованих на сталий розвиток, становить діагностично-результативний блок. Як вартісне авторське наукове досягнення, що цілком виправдало себе в процесі експериментальної перевірки розробленої технології, відзначимо оптимізацію педагогічної взаємодії суб’єктів освітнього процесу за принципами педагогіки емпауерменту, оскільки вона як нове якісне технологічне утворення відповідає меті та особистостям освіти для сталого розвитку (Н. Гавриш, О. Пометун, І. Сущенко) [417].

Аналітичний огляд результатів наукових досліджень дозволяє констатувати наявність кількох підходів в авторських позиціях щодо механізму реалізації розроблених концепцій, використовуючи такі наукові категорії, як «модель», «модель системи», «система» професійної підготовки. Окремі дослідники застосовують метод педагогічного моделювання в розробці системи професійної підготовки («модель системи»), розглядаючи її як цілісне утворення структурованих, упорядкованих і взаємозалежних

теоретичних і методичних засад, що становлять сутнісне ядро, екстраполюючи його в практичну площину через певну систему. Інші вчені, як бачимо, більш схильні до розробки та проєктування суто системної композиції, що наповнюється всіма необхідними й достатніми складниками, що функціюють у її просторі на методологічному, теоретичному та практичному рівнях. Ще одна позиція полягає в презентації розроблених моделей формування певних професійно-особистісних якостей або складників професійної діяльності. У деяких випадках поняття «модель» використовується як графічне зображення системи.

Здійснений аналіз наукових джерел з проблеми застосування системного підходу в професійній підготовці майбутніх вихователів засвідчив, що спроба створення системи їхньої професійної підготовки до формування екологічно доцільної поведінки дітей дошкільного віку не спостерігається.

Систему підготовки майбутніх вихователів до формування екологічно доцільної поведінки дошкільників визначаємо як об'єктивну цілісність пов'язаних і впорядкованих між собою необхідних і достатніх компонентів (блоків), обумовлених метою її функціювання, що реалізується за певних педагогічних умов через розроблений змістово-технологічний контент і забезпечує прогнозований рівень готовності студентів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти до формування ЕДП дітей-дошкільників.

Спираючись на ключові концептуальні положення, що репрезентовані в попередньому підрозділі, у розробці системи професійної підготовки майбутніх вихователів до формування екологічно доцільної поведінки дітей дошкільного віку будемо брати до уваги ті індикатори (ознаки), що дозволяють віднести запропонований досліджуваний об'єкт до системного наукового феномену: цілеспрямованість, цілісність, єдність (зв'язність), розчленованість на структурні елементи (блоки), стрункість, динамічність, функційність, логічність, послідовність, організованість.

У педагогічному ЗВО система професійної підготовки має орієнтуватися на сучасні державні стандарти вищої освіти, поєднання і взаємозв'язок аудиторної та позааудиторної самостійної роботи студентів у засвоєнні компонентів освітньо-професійної програми, самоорганізації, життєдіяльності конкретного ЗВО, факультету і відповідних груп, науково-дослідної роботи і педагогічної практики. У подальших міркуваннях зважаємо на те, що системний підхід приписує не стільки аналізувати специфіку структурних елементів та доцільність їх функціювання, скільки структуру взаємодії елементів, способи їх зв'язку, те нове, що досягається за певні умови їхньої взаємодії і без чого спостерігається зниження ефекту руху до мети (тобто проєктування системи, її функції, структура елементів та їхні взаємозв'язки корелюються перш за все з ефектом взаємодії). Наявність розвиненої структури зв'язків між елементами системи створюють сприятливі умови для її повноцінного функціювання. Проте педагогічно виправданою буде лише та система, коли вона ніби олюднюється, бо саме реальна партнерська взаємодія педагогів і вихованців – це жива тканина, людська основа, мета і результат педагогічної системи [106].

Узагальнюючи наукові дані, відзначимо різнобарв'я систем (моделей) залежно від авторського бачення розв'язання проблеми, акцентування в кожному випадку зв'язків і відношень між виокремленими структурними компонентами. Як структурні блоки запропонованих експериментальних систем більшість учених виокремлює такі складники (блоки, компоненти, елементи як споріднені терміни): цільовий або концептуальний (цільовий, методологічний, методологічно-цільовий, методологічно-визначальний, концептуально-цільовий, сенсоутворювальний), змістовий (змістово-процесуальний, змістово-операційний, теоретико-методологічний, теоретико-описовий, теоретико-змістовий), процесуальний (процесуально-технологічний, процесуально-діяльнісний, організаційно-діяльнісний, організаційно-методичний, технологічний, методичний), результативний

(результативно-оцінювальний, діагностувальний, діагностично-оцінювальний, рефлексивно-оцінний, діагностично-рефлексивний, критеріально-оцінювальний). Як бачимо, сутнісно схожим є виокремлення в структурі обговорюваного феномену таких блоків, як цільовий, змістовий, технологічний і результативний у їх різних авторських інтерпретаціях, уточненнях і доповненнях.

Аналітична робота та узагальнення отриманих наукових даних, урахування авторських концептуальних положень і власного досвіду уможливили визначення структури експериментальної системи професійної підготовки студентів до означеного напряму професійної діяльності і презентації її у відповідному схематичному вигляді. Уважаємо, що найбільш доцільним, необхідним і достатнім у нашому дослідженні буде виокремлення таких структурних блоків експериментальної системи, як концептуально-цільовий, змістово-технологічний та оцінювально-результативний (рис. 3.2.1).

Концептуально-цільовий блок
Мета: Забезпечити готовність майбутніх вихователів до формування екологічно доцільної поведінки дітей дошкільного віку
Завдання:
· сформувати систему еколого-педагогічних знань, умінь та навичок майбутніх вихователів з формування ЕДП дошкільників;
· виховувати потребу та навички екологічно доцільної поведінки у життєдіяльності та професійному бутті й усталену позитивну мотивацію до еколого-педагогічної діяльності у напряму виховання ЕДП дошкільників;
· розвивати ціннісно-смислові орієнтації та мотиви студентів, пов'язані з відповідальним ставленням до природного довкілля та його збереженням;
· виховувати екологічно значущі професійні та особистісні якості, розвивати й стимулювати потребу студентів до самовдосконалення та самоосвіти, рефлексії та оцінювання результатів еколого-педагогічної діяльності з виховання ЕДП дошкільників.
Методологічні підходи
• Системний
• Синергетичний
• Культурологічний
• Середовищний
• Технологічний
• Компетентнісний
• Аксіологічний
•Особистісно-діяльнісний
Закономірності:
базові:
• взаємозв'язок екологізації, гуманізації і технологізації процесу професійної підготовки майбутніх вихователів;
• єдність та взаємозумовленість мети, змісту, технологій, форм, методів, системи контролю та оцінки результатів;
• гнучкість та варіативність процесу професійної підготовки;
• залежність результативності підготовки від стимулювання й мотивації студентів до еколого-педагогічної діяльності;
• зумовленість і залежність результативної підготовки від активного залучення студентів до сучасних екологічних та еколого-педагогічних практик;
• взаємозумовленість та взаємозалежність професійної підготовки від створення та функціонування еколого-освітнього
• Специфічні:
залежність якості професійної підготовки студентів до формування ЕДП у дітей дошкільного віку від системної інтеграції освітніх компонентів;
залежність ефективності формування готовності до досліджуваного аспекту професійної діяльності від консонантного використання сучасних інноваційних технологій;
єдність та взаємообумовленість способів життя, поведінки й відповідної діяльності суб'єктів освітнього процесу у контексті вимог екоцентричної парадигми та сталого розвитку суспільства.
Принципи:
загально-педагогічні:
• цілеспрямованості,
•гуманізації, екологізації,
•системності, науковості,
• безперервності,
• інтегративності,
•варіативності та гнучкості,
• інноваційності,
•принцип практичного спрямування;
специфічні
• принцип етичної та естетично-емоційної вимірності,
• діалогізації освітньої взаємодії,
•врахування краєзнавчого та регіонального компонентів,
• принцип прямування від професійних очікувань до успіхів і досягнень усіх майбутніх вихователів.
Педагогічні умови
• забезпечення усталеної позитивної мотивації майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до професійної діяльності, спрямованої на виховання екологічно доцільної поведінки дітей-дошкільників;
• створення необхідного навчально-методичного забезпечення шляхом удосконалення та реалізації еколого-педагогічного потенціалу циклу фахових навчальних дисциплін, упровадження постійно діючого семінару-практикуму «Підготовка майбутніх вихователів до формування ЕДП дітей дошкільного віку», модернізації у цьому контексті еколого-педагогічного змісту педагогічних практик.

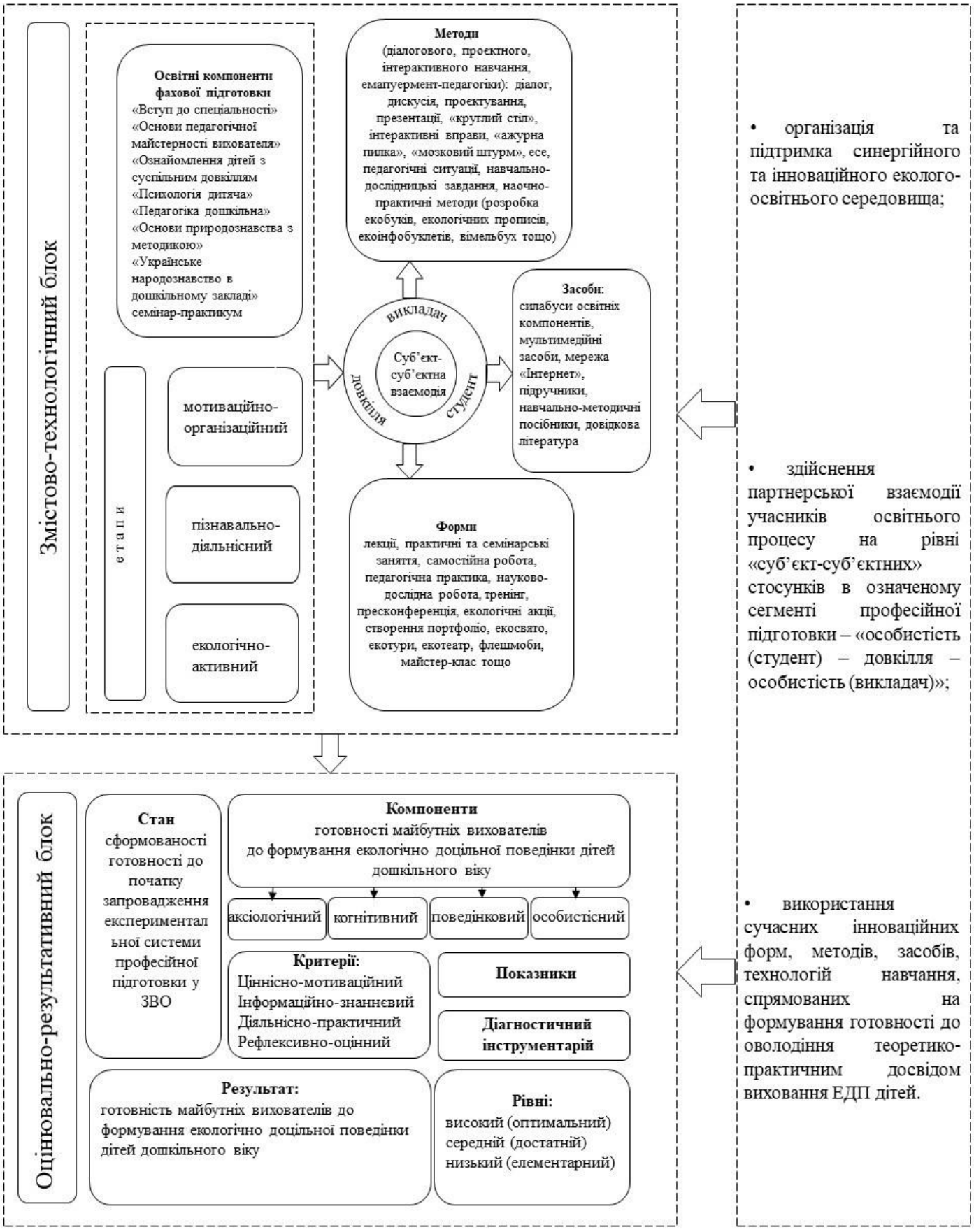

Рис. 3.2.1. Система професійної підготовки майбутніх вихователів до формування екологічно доцільної поведінки дітей дошкільного віку

Розроблена система професійної підготовки вміщує саме ці блоки, бо вони відповідають структурно-компонентному складу готовності майбутніх вихователів до формування екологічно доцільної поведінки дітей-дошкільників, і обумовлюється логікою сходження від прийняття значущості, цінностей та смислу цієї професійної діяльності до освоєння її теоретико-діяльнісного базису й далі до оволодіння досвідом реалізації накопиченого потенціалу в освітньому середовищі дошкільного закладу.

Концептуально-цільовий блок є засадничим, складається із компонентів нижчого порядку і містить сукупність мети і завдань професійної підготовки майбутніх вихователів до формування екологічно доцільної поведінки дошкільників, методологічних засад, закономірностей та принципів організації цього процесу.

Якщо скористатися ефектом таксономії цілей, то в нашому випадку доцільно виокремити стратегічну і тактичну мету як різнорівневі. У цьому контексті ми поділяємо думку В. Шилової [752, с. 174-175]. З огляду на проблему дослідження варто говорити про стратегічну мету, що полягає у вихованні екологічно відповідальної особистості майбутнього вихователя, який здатний працювати в контексті освіти для сталого розвитку. Конкретна мета запровадження експериментальної системи (тактична) як системоутворювальний чинник та прогнозований результат – формування готовності майбутніх вихователів до формування екологічно доцільної поведінки дітей дошкільного віку – є супідрядною щодо виокремленої вище. Вона детермінована соціальним замовленням на фахівців, компетентних і здатних до системної екологізації освітнього процесу закладів дошкільної освіти в усіх її напрямах, особливо в контексті формування доцільних і відповідальних взаємин дитини з природним довкіллям.

У визначенні завдань послуговуємось тим положенням, згідно з яким важливо, щоб і освітні цілі, і індивідуальні цілі, життєві та професійні

перспективи студента обов'язково узгоджувалися, взаємодіяли та поєднувалися. Формулювання завдань відбувається вже на оперативному рівні. Вони визначені в контексті триєдиного конструкту (навчання, виховання, розвиток), що є найбільш поширеним у цілепокладанні освітнього процесу вищої школи, відповідним чином: сформувати систему еколого-педагогічних знань, умінь та навичок майбутніх вихователів, пов'язаних з досліджуваним феноменом професійної підготовки; виховувати в них потребу на навички екологічно доцільної поведінки в життєдіяльності та професійному бутті й усталену позитивну мотивацію до еколого-педагогічної діяльності в напрямі формування екологічно доцільної поведінки дошкільників; розвивати ціннісно-смислові орієнтації та мотиви студентів, пов'язані з відповідальним гуманним ставленням до природного довкілля та його збереженням; виховувати екологічно значущі професійні та особистісні якості, розвивати та стимулювати потребу студентів до самовдосконалення та самоосвіти, уміння рефлексивного аналізу та оцінювання результатів еколого-педагогічної діяльності з формування екологічно доцільної поведінки дошкільників. Зазначимо, що така послідовність завдань є дещо формальною, бо в живому реальному освітньому процесі, який відзначається складністю, багатошаровістю, дією об'єктивних закономірностей та впливом суб'єктивних чинників, іноді випадкових, у професійних реаліях ці завдання можуть перетинатися, збігатися, набувати пріоритетної позиції тощо.

Теоретичне обґрунтування методологічних підходів до процесу організації професійної підготовки студентів в означеному сегменті на основі аналізу наукознавчих тенденцій сучасності подано в підрозділі 2.2 і коротко позначено в підрозділі 3.1. Виявлено, що найбільш продуктивними є системний, синергетичний, особистісно-діяльнісний, аксіологічний, культурологічний, компетентнісний, середовищний і технологічний підходи, які природним чином висвітлюють специфіку досліджуваного процесу, причому увагу зосереджено на змістовому їх наповненні. У цьому підрозділі

накреслимо основні позиції застосування цих підходів у функціюванні експериментальної системи, тобто приділимо увагу їхній інструментальній ролі.

Системний підхід сприяв дотриманню в розробці експериментальної системи основних вимог до її оптимального функціювання: взаємозалежність та взаємозмінюваність усіх її компонентів (блоки, етапи, умови); взаємозв'язок усіх елементів системи, сила якого перевищує силу зв'язків між окремими елементами; відносна самостійність функціювання підсистем (блоків та їхніх складників) та водночас їх підпорядкування цілісній системі; цілісна інтеграційна дія системи загалом та окрема взаємодія конкретних елементів у структурі кожної підсистеми.

Синергетичний підхід обумовив розгляд експериментальної системи як системи відкритої й самоорганізованої, коли необхідним є не лише визначення її внутрішніх структурно-якісних зв'язків, а й усього розмаїття її зв'язків з довкіллям; як системи, що перебуває в стані постійного розвитку та вдосконалення, коли кожний компонент є і самостійно цілісним, і компонентом іншого рівня зв'язків. Синергетичний характер має також і взаємодія суб'єктів освітнього процесу – викладачів і студентів (її характеристику з позицій принципів синергетичної педагогіки подано в наступному підрозділі) [596].

Цілком поділяємо думку І. Хижняк, що синергетичною природою позначається і характер занять, у нашому випадку – еколого спрямованих, з відповідних навчальних дисциплін, у яких перетинаються і вступають у зв'язки різні середовища як окремі підсистеми [717, с. 222-223]: екологічна (складалася з визначення обсягу, структури, функцій, зв'язків еколого-педагогічного матеріалу); методична (характеризується відбором і застосуванням адекватних засобів, форм і методів проведення заняття, вибудовуванням його композиції на різних етапах); комунікаційна (включає інтерактивну, кооперативну та емпатійну взаємодію викладача і студентів).

Особистісно-діяльнісний підхід обумовив орієнтацію всіх складників системи на парадигму студентоцентризму, коли зусилля викладачів спрямовуються на посилення мотивації майбутніх вихователів як чинника і джерела успішного розвитку їхньої готовності до виховання ЕДП дітей дошкільників, підтримки інтересу до екологічної діяльності педагогічними засобами в умовах дошкільного закладу; запровадження свободи вибору проєктів, завдань, ресурсів, засобів під час навчальних занять, самостійного опрацювання змісту еколого-педагогічних дисциплін, проходження педагогічної практики, організації науково-дослідницької, просвітницької, художньо-естетичної, природоохоронної, туристично-краєзнавчої, суспільно корисної та методичної діяльності на різних етапах навчання; стимулювання саморефлексії під час аудиторних і позааудиторних занять.

Аксіологічний підхід безпосередньо позначився на змістовому наповненні всіх блоків системи: формулюванні мети і завдань, трансформації змісту навчання в бік опанування морально-ціннісними імперативами екологічної діяльності та поведінки за умови врахування визначеного компонентного складу готовності студентів до формування екологічно доцільної поведінки дошкільників.

Культурологічний підхід у формуванні готовності майбутніх вихователів до виховання ЕДП дошкільників забезпечував її провідну роль у структурі їхньої екологічної культури загалом (а отже, мотивував змістово-діяльнісний складник навчально-методичного забезпечення), що підсилює значущість і мотивацію поведінкового та особистісного аспектів і вихователів, і вихованців у дотриманні способу екологічно розумного способу буття.

Компетентнісний підхід став наскрізною лінією в розробці змісту всіх блоків системи та її впровадження, спрямування освітньої роботи на формування готовності студентів до виховання екологічно доцільної поведінки дошкільників як одного з провідних невід’ємних складників

екологічної компетентності здобувачів рівня вищої освіти бакалавр спеціальності 012 Дошкільна освіта, усвідомлення ними значущості та місця цього складника у структурі фахових компетентностей для успішної майбутньої професійної діяльності.

Середовищний підхід пов'язаний із моделюванням та функціюванням створеного еколого-освітнього середовища як сукупності відповідних компонентів та умов, що сприяють оптимізації взаємодії суб'єктів освітнього процесу, залученню студентів до різних видів діяльності на основі співробітництва із соціально-екологічним оточенням.

Технологічний підхід у межах першого і другого блоку системи пов'язуємо з його інструментальною роллю, оскільки він був задіяний як механізм організації процесуально-діяльнісної сторони освітнього процесу в єдності методологічних, інструментальних та особистісних засобів досягнення педагогічної мети і завдань; опанування студентами сучасними інноваційними технологіями виховання ЕДП дошкільників; самостійного розроблення ними технологічних (практичних) засобів виховання ЕДП, експериментальну перевірку їх ефективності в освітньому процесі закладу дошкільної освіти.

Характеристику таких компонентів концептуально-цільового блоку, як закономірності та принципи, що детермінують і регламентують перебіг процесу професійної підготовки майбутніх фахівців до формування екологічно доцільної поведінки дітей дошкільного віку, подано в підрозділі 3.1.

Змістово-технологічний блок є стрижневим і виявляє себе на перетині кількох смислових координат: навчально-методичне забезпечення процесу підготовки майбутніх педагогів дошкільної освіти до вказаного сегмента професійної діяльності; оптимальний і доцільний баланс використання традиційних та інноваційних форм, методів і технологій цілеспрямованої

освітньої роботи та відповідні етапи її розгортання у створеному еколого-освітньому середовищі.

Готовність до формування екологічно доцільної поведінки – інтегративна характеристика особистості студента, що віддзеркалює процес і результат її формування та передбачає нерозривну єдність професійно-педагогічної і екологічної підготовки, бо цей феномен акумулює і еколого-педагогічні знання, емоційно-почуттєве та ціннісне ставлення до природи і професії, відповідні уміння, навички й потребу особистої гармонійної взаємодії з природою, і набутий досвід виховання екологічно доцільної поведінки в дошкільників. Оскільки готовність студентів можна розуміти як свідому професійну вмотивованість потреб, бажань, внутрішніх нахилів до виховання екологічно доцільної поведінки дітей дошкільного віку, увага має бути зосереджена на змістовому та технологічному супроводі її розвитку та вдосконалення. Інструментом конструювання змісту компонентного складу цього блоку є суб'єктно-діяльнісна теорія про людину як особистість, суб'єкта власного розвитку і суб'єкта різних видів діяльності та соціоприродних взаємин (Б. Ананьєв, Д. Ельконін, О. Леонтьєв, В. Слободчиков, Д. Фельдштейн).

Підкреслимо, що оволодіння змістом відповідних знань з теорії і практики формування ЕДП дошкільників відбувається в контексті й на підставі вивчення навчальних дисциплін гуманітарного, природничо-наукового, соціально-економічного циклу професійної підготовки відповідно до просторово-часового режиму розгортання освітнього процесу загалом.

Означений блок включає змістове наповнення навчальних дисциплін професійної підготовки майбутніх вихователів та дисциплін еколого-педагогічного спрямування контентом, що забезпечує підготовку студентів до професійної діяльності досліджуваного напряму. До дисциплін фахової підготовки та еколого-педагогічного спрямування здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, які потребували перегляду, оновлення

та корекції в контексті їх забезпечення означеним екологічним складником було обрано такі: «Вступ до спеціальності», «Основи педагогічної майстерності вихователя», «Педагогіка дошкільна», «Психологія дитяча», «Основи природознавства з методикою», «Українське народознавство в дошкільному закладі», «Ознайомлення дітей з суспільним довкіллям».

Розробляючи змістові конструкти щодо створення навчально-методичного забезпечення, послуговувались певними векторами. У доповненні та вдосконаленні змісту дисциплін професійної підготовки майбутніх вихователів (зокрема й екологічно спрямованих), насиченні його еколого-педагогічним матеріалом за проблемою дослідження надано пріоритету формуванню ціннісно-мотиваційних орієнтацій у контексті екоцентричної парадигми та ідей сталого розвитку, урахуванню новітніх наукових досягнень у галузі природничого та психолого-педагогічного знання, потреб майбутньої професійної діяльності студентів; застосуванню інноваційних технологій навчання, спрямованих на якісне оволодіння когнітивно-практичним досвідом формування у дошкільників екологічно доцільної поведінки. Корелюючи із поглядами Т. Стефановської, відзначимо важливість формування таких особистісних якостей, як емпатія, емоційність, відкритість, оптимізм (психологічні); аналітичність, креативність, критичність, системність (мисленнєві); поведінкові (ініціативність, відповідальність, наполегливість); інтегративні (мобільність, компетентність) [655].

Змістовий контент підпорядкований усвідомленню студентами мети, змісту, форм, методів, засобів, технологій, особливостей формування екологічно доцільної поведінки дітей дошкільного віку. Його значення та функційність підсилюються інтеграцією психолого-педагогічних, екологічних, інформаційних, правових, соціологічних знань, опануванням досвідом організації формування ЕДП в освітньому процесі закладу дошкільної освіти.

Найдоцільнішим варіантом і результатом такої інтеграції виявився створений авторський семінар-практикум «Підготовка майбутніх вихователів до формування екологічно доцільної поведінки дітей дошкільного віку». У ньому акумульовано загальнопедагогічні, екологічні та методичні знання з проблеми, що вивчається. Вибудовано практичний курс, спрямований на оволодіння студентами досвідом формування ЕДП дошкільників, у процесі якого створюються сприятливі умови для виховання таких особистісно-професійних рис, як здатність до свободи вибору в умовах екологічної необхідності, відповідальність за вчинки, емпатійність, ініціативність, активність, самостійність, креативність, здатність до рефлексії, уміння приймати адекватні рішення.

Насичення процесу проведення семінару-практикуму інтерактивними методами та інноваційними технологіями (педагогіка емпауерменту, технології проєктного, діалогового та інтерактивного навчання) для забезпечення готовності студентів до формування екологічно доцільної поведінки дітей дошкільного віку є провідним чинником розвитку всіх виокремлених нами її компонентів: аксіологічного, когнітивного, поведінкового й особистісного.

Технологічний компонент цього блоку, тісно пов’язаний із змістовим, висвітлює технологічну організацію процесуально-діяльнісних складників – підбір, комбінація та доцільне використання підпорядкованих меті, завданням і змісту професійної підготовки методів, форм, технологій і засобів на всіх етапах навчання. Технологічна організація сприяла інтеграції цих складників у єдиний розвивальний простір, що дозволило скоригувати процес навчання в його сутнісних аспектах. У цьому контексті був запозичений і змодифікований нами підхід Г. Папуткової [490, с. 29] щодо трирівневої структури освітнього процесу, а саме: навчання розглядаємо як спосіб і форму життєдіяльності його суб’єктів, що не виключає інформаційного обміну і є джерелом вітагенного досвіду; взаємодія «студент

– викладач» набуває не тільки суб'єкт-суб'єктної форми, а характеру неперервного співрозвитку (коеволюції) суб'єктної взаємодії; взаємини всіх суб'єктів освітнього процесу розглядаємо як комунікативні системи, що моделюють соціоприродні стосунки, бо і викладач, і студент є суб'єктами еколого-відповідної дії.

Загалом змістово-технологічний блок демонструє організаційно-процесуальні сторони професійної підготовки в досліджуваному напрямі: містить інтегровані в освітній процес форми, методи й засоби, технології навчальної та позанавчальної діяльності, засоби, спрямовані на відпрацювання змістовного контенту професійної підготовки, а також взаємопов'язані етапи підготовки. Він визначає спільну діяльність викладача і студента з формування готовності останнього через співпрацю на рівні партнерської взаємодії, що створює оптимальні умови для розвитку в студентів здатності до особистісно-професійного самовизначення та самореалізації.

Аналіз наукового досвіду визначення й реалізації етапів у дослідницькій роботі та покликання на авторське бачення структури й змісту цього компонента системи дозволив виокремити такі етапи професійної підготовки: мотиваційно-орієнтаційний, пізнавально-діяльнісний, екологічно активний. Наголосимо, що ці етапи не існують ізольовано один від одного (їх розгортання узгоджено на рівні реалізації освітніх завдань), і на деяких стадіях освітнього процесу можуть перетинатися за змістом, формами і засобами здійснення завдань дослідження й функціювання цього блоку системи.

Перший етап освітньої роботи (мотиваційно-орієнтаційний) сприяє актуалізації ролі та значущості підготовки до формування екологічно доцільної поведінки дітей дошкільного віку, розвитку інтересу та потреби в еколого-педагогічній діяльності, стимулюванню позитивної мотивації до набуття готовності до означеного складника цієї діяльності. На цьому етапі

відбувається прийняття майбутніми вихователями мети формування і власної екологічно доцільної поведінки в життєдіяльності, і необхідності її формування у своїх майбутніх вихованців. Він зорієнтований також на безпосереднє включення студентів у соціально-екологічну діяльність, спрямовану на формування досвіду емоційно-ціннісного ставлення до природи, стійкої потреби до екологічної діяльності, відповідального й раціонального освоєння природного середовища; формування в майбутніх педагогів у процесі навчання екологічних цінностей, уявлень про особистісно-професійний смисл оволодіння педагогічним досвідом виховання екологічно доцільної поведінки як можливості здійснення себе як фахівця; формування усталеної позитивної мотивації дотримання екологічно доцільного способу життєдіяльності – і особистого, і професійного, до вказаного сегмента майбутньої професійної діяльності в закладах дошкільної освіти. Уважаємо, що ці виміри освітньої взаємодії викладачів і студентів в аудиторній та позааудиторній діяльності прямо й опосередковано пронизують й наступні етапи реалізації експериментальної системи.

Другий етап – пізнавально-діяльнісний – містить два взаємопов'язані конструкти – змодифіковану систему еколого-професійних знань, умінь та навичок і способи (технології) навчання. Він спрямований на оволодіння теоретичними засадами та досвідом вивчення й проєктування екологічної освіти дошкільників в означеному напрямі освітнього процесу закладу дошкільної освіти, системними знаннями про механізми, закономірності, особливості, методи, форми, засоби формування екологічно доцільної поведінки вихованців, способи організації еколого-освітнього середовища, опанування сучасними інноваційними технологіями. Розробку змістово-технологічного наповнення цього етапу та його реалізацію намагалися здійснювати, покликаючись на твердження І. Канта: «…мудрість більше полягає в образі дій, ніж у знанні» [268, с. 241]. Тобто поруч з усвідомленням важливості екологічно ціннісного ставлення до природи, засвоєнням системи

знань досвід еколого-педагогічної діяльності студентів, їхня власна відповідальна екологічна поведінка, екологічний спосіб буття, особистісна активно-діяльнісна креативна позиція у навчанні стають пріоритетними в оволодінні майбутньою професією. І цим завданням підпорядкований увесь технологічний процес організації навчання в єдності його структурно-функційних компонентів.

На цьому етапі використовуються традиційні та інноваційні форми (лекції, практичні та семінарські заняття, самостійна робота, педагогічна практика, науково-дослідна робота, тренінг, пресконференція, екологічні акції, створення портфоліо, екосвято, екотури, екотеатр, флешмоби, квести, майстер-клас та ін.) і методи навчання (діалогового, проєктного, інтерактивного, емапуермент-педагогіки): діалог, дискусія, проєктування, презентації, «круглий стіл», інтерактивні вправи, «ажурна пилка», «мозковий штурм», есе, педагогічні ситуації, навчально-дослідницькі і творчі завдання, наочно-практичні методи (розробка екобуків, екологічних прописів, екоінфобуклетів, вімельбух тощо) як пріоритетні за значенням, можливостями і результативністю.

У виборі способів інструментального забезпечення процесу професійної підготовки дотримувалися тенденції будування процедурної сторони освітнього процесу в напрямі переважання самостійної пізнавально-практичної, пошуково-дослідницької і креативно-активної діяльності над репродуктивно-відтворювальною в контексті орієнтації на потенційні творчі можливості, інтереси та потреби студентів, оптимізацію формування особистісно-поведінкового складника їхньої еколого-педагогічної готовності як результату підготовки, умінь самостійно приймати екологічно обґрунтовані рішення в професійній діяльності.

Серед засобів виокремлено силабуси освітніх компонентів професійної підготовки, мультимедійні засоби, мережу «Інтернет», підручники, навчально-методичні посібники, довідкову літературу.

Третій етап – екологічно-активний – пов'язаний із виконанням курсових і наукових робіт, створенням і реалізацією адресних еколого-педагогічних проєктів, організацією екологічних та еколого-педагогічних активних практик, участю студентів у позааудиторних видах діяльності екологічного спрямування (науково-дослідної, природоохоронної, туристично-краєзнавчої, волонтерської і суспільно корисної, просвітницької, художньо-естетичної).

Особлива увага надається організації педагогічної практики в закладах дошкільної освіти, програму і зміст якої доповнено складниками вказаного напряму освітньої роботи; самостійній позааудиторній роботі студентів відповідно до їхніх уподобань, інтересів та потреб, що набуває творчого та дослідницького характеру через розробку та виконання варіативних завдань; участі майбутніх вихователів у таких інноваційних формах екологічної та еколого-педагогічної діяльності, як волонтерський рух, молодіжні проєкти та програми, екологічні акції, екотолоки, еколого-педагогічні квести та флешмоби, екологічні та краєзнавчі експедиції, природоохоронні рейди та суспільно корисні заходи тощо. Взято до уваги ті заходи, що проводяться за ініціативою самих студентів, громадських організацій, здійснюються в межах групи, факультету, ЗВО, регіону і звичайно в межах конкретного закладу дошкільної освіти.

Реалізація окреслених етапів відбувалася у створеному екологічно доцільному освітньому середовищі, яке, на думку О. Рогової, «забезпечує «зону особистої турботи та відповідальності», тому що є місцем реалізації практичної екологічної діяльності, до якої залучено всіх суб'єктів освітнього процесу» [575, с. 24-25]. Результативне формування означеного особистісно-професійного утворення майбутніх вихователів здійснюється саме в такому середовищі, яке становить сукупність певних умов та компонентів, що взаємодіють і доповнюють один одного і створюють оптимальний простір для партнерської взаємодії викладачів і студентів.

Оцінювально-результативний блок включає такі складники: компоненти і критерії готовності майбутніх вихователів до формування екологічно доцільної поведінки дітей дошкільного віку, показники, за якими здійснювалося вимірювання кожного компонента, рівні розвитку готовності та висновки щодо результативного підсумку ефективності експериментальної системи професійної підготовки; діагностичний інструментарій, за допомогою якого діагностувався рівень готовності студентів до виховання ЕДП дітей-дошкільників, оцінювалася його динаміка.

Водночас завданням оцінювально-результативного блоку є здійснення моніторингу освітнього процесу з метою виявлення рівня сформованості готовності студентів до окресленого сегмента еколого-педагогічної діяльності на певних етапах навчання, умов та чинників впливу на ефективність навчання, контролю над процесом формування структурних компонентів готовності засобами інноваційних технологій, що використовуються в освітній роботі зі студентами, та корегування відповідно до визначених завдань професійної підготовки. Форми і методи контролю та оцінки накопиченого еколого-освітнього потенціалу студентів: тестування, усне й письмове опитування, виконання науково-дослідницьких і творчих завдань, контрольні роботи, залік, іспит.

Окремо зазначимо, що науковою спільнотою широко застосовуються такі маркери оцінки, як «ефективність» та «якість», коли обговорюють продуктивність будь-якої професійної діяльності. Оскільки перший відносять до процесу, а другий – до результату, то маємо диференціювати критерії ефективності самої системи професійної підготовки майбутніх педагогів до формування екологічно доцільної поведінки дітей дошкільного віку та критерії і показники її якості, що віддзеркалюються в такому утворенні, як готовність, завдяки чому можна робити висновки про досягнення якісного результату професійної підготовки в досліджуваному нами напрямі.

Особливостями розробленої нами експериментальної системи професійної підготовки майбутніх вихователів до формування екологічно доцільної поведінки дітей дошкільного віку вважаємо її багатошаровість, упорядкованість, структурованість, цілісність, синергійність; спрямованість на підготовку майбутніх вихователів як суб'єктів освіти для сталого розвитку, здатних просувати ідеї екоцентризму та дбайливого, відповідального ставлення до природи у професійній діяльності; наявність інваріантного конструкту (мета, методологічні підходи, закономірності, принципи) та варіативного (диференційованого змісту, форм, методів, засобів, технологій); динамічність і гнучкість системи в її змістово-функційному аспекті залежно від викликів часу та потреб студентів, його орієнтація на екоморальні цінності; можливість проєктування індивідуальних професійно-навчальних сценаріїв для студентів в оволодінні еколого-педагогічним досвідом.

Ефективно реалізувати професійну підготовку майбутніх вихователів до формування екологічно доцільної поведінки дітей дошкільного віку і досягнення очікуваного результату дозволяють відповідні оптимальні педагогічні умови, визначення яких подано в підрозділі 3.1. Вони стали наскрізним стрижнем і поступово реалізовувалися в межах блоків системи: концептуально-цільового, змістово-технологічного та оцінювально-результативного, спираючись на логіку та послідовність формування структурних компонентів готовності, їхній взаємозв'язок та взаємовплив. Отже, наступний підрозділ присвячено докладній характеристиці педагогічних умов ефективної реалізації розробленої експериментальної системи.

3.3. Педагогічні умови реалізації експериментальної системи професійної підготовки майбутніх вихователів до формування екологічно доцільної поведінки дітей дошкільного віку

Схарактеризуємо визначені в підрозділі 3.1 педагогічні умови, що забезпечують ефективну реалізацію експериментальної системи професійної підготовки, більш докладно. Наголосимо, що ці умови мають максимально детерміновано впливати на розвиток усіх виокремлених компонентів досліджуваного педагогічного явища – готовності майбутніх вихователів до формування екологічно доцільної поведінки дітей дошкільного віку, зокрема аксіологічного, когнітивного, поведінкового та особистісного.

Тож, *перша умова* стосується забезпечення усталеної позитивної мотивації майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до професійної діяльності, спрямованої на виховання екологічно доцільної поведінки дітей-дошкільників. Обґрунтуємо її вибір.

Ставлення студентів до майбутньої професійної діяльності в окресленому напрямі екологічної освіти дошкільників і відповідно рівень їхньої готовності виявляються в їхній поведінці через певну мотивацію. Цілеспрямоване забезпечення особистісно-професійної мотивації, усвідомлення ціннісно-етичного та діяльнісного аспектів розвитку в дитини екологічно доцільної поведінки, коадаптивних її взаємин з природним довкіллям є провідним пусковим чинником особистісно-професійного розвитку майбутнього вихователя через функціювання механізмів психологічної регуляції внутрішніх структур екологічної свідомості та самосвідомості, рефлексії, професійного самовизначення, потреби в самовдосконаленні, розвитку екологічних переконань у бік екоцентричних цінностей, що мають обумовлювати особистісно-професійне буття.

Феноменологія мотиву та мотивації, їх значення в процесі діяльності людини, типи мотивації, теорії мотивації, особливості мотивації студентів у

навчальній діяльності ставали предметом дослідження багатьох зарубіжних та вітчизняних учених (А. Арбор, І. Бех, Л. А. Вігфілд, Л. Виготський, В. Вілюнас, С. Глазачев, Е. Декі, Ж. Еклс, С. Занюк, Є. Ільїн, О. Леонтьєв, Д. МакКлеланд, А. Маслоу, Р. Райан, Х. Хекхаузен та ін.).

Звернімося до тлумачення в науковому дискурсі понять «мотив» і «мотивація» (вони не є тотожними), оскільки розуміння їх сутнісної природи є психологічним підґрунтям розгортання освітньої роботи на виокремлених нами трьох її етапах (другий блок експериментальної системи).

Міркування вчених в авторській інтерпретації згруповані навколо кількох визначень поняття «мотив»: предмет (матеріальний або ідеальний), досягнення якого слугує смислом діяльності; своєрідний визначальний вибір спрямованості діяльності, заради якого вона виконується; усвідомлена спонукальна причина, що становить основу дій та вчинків особистості; будь-яке спонукання до діяльності, пов’язане із задоволенням потреби суб’єкта або сукупність зовнішніх та внутрішніх умов, що спонукають його до активності.

Вітчизняні психологи наголошують на тому, що, по-перше, будь-який розвиток мотиву відбувається тільки через зміну та поширення кола діяльності, що перетворює предметну діяльність; по-друге, у якості джерела виникнення мотивів можуть бути різні цінності, інтереси, ідеали, властиві суспільству, де відбувається становлення особистості, і тоді вони (мотиви) виконують функцію сенсоутворювальну, надають індивідуальній свідомості особистісного смислу; по-третє, як тільки виникає мотив, у суб’єкта змінюється поведінка, яка набуває певної спрямованості; по-четверте, далеко не всі мотиви усвідомлюються особистістю, тож варто говорити про усвідомлені мотиви (є надійною спонукою дій та поведінки) та неусвідомлені. Ураховуючи предмет дослідження, будемо вважати, що мотив – це внутрішня спонукальна причина до екологічно розумного та відповідального життєвого й професійного буття майбутнього вихователя.

Терміном «мотивація» в сучасній психології позначаються два явища: багатовимірна конструкція, що становить сукупність спонукань, детермінант, стимулів, чинників, які обумовлюють активність індивіда та його поведінку; процес утворення, формування мотивів, що підтримують поведінкову активність на певному рівні. Акцентуємо другу позицію, де наголошено на процесі актуалізації будь-якого мотиву та його спонукальної ролі в активації діяльності певної спрямованості. До того ж відзначимо, що мотивація не є одноактним кроком, що пронизує поведінкову дію (сукупність дій і вчинків). Перш за все вона обумовлює пріоритетність сприйняття поведінкової ситуації й переважання одного з можливих варіантів її осмислення і на наступних етапах діяльності детермінує її ефективність. Від мотивації залежить орієнтація свідомості на постановку мети, адекватної мотиву в певній ситуації; вибір особистісних потенцій (умінь, навичок, знань, здібностей), що використовуються в діяльності; інтенсивність та успішність її здійснення згідно з поставленою метою [66].

Ефект мотивації, на думку вчених, полягає в динамічному характері спрямованості дій на певні цільові настанови [716]. У психологічних розвідках з феномену мотивації Х. Хекхаузена виокремимо положення, згідно з яким поведінковий аспект особистості мотивується найвищим (за ієрархією системи мотивів) мотивом, який за конкретних умов найближче пов’язаний із перспективою досягнення мети; мотив діє, доки не досягнуто мети; мотивація є процесом вибору між різноманітним діями, процесом, що регулює і спрямовує дію; від мотиваційного стану залежить, у якому напрямі будуть використані здібності [716].

За Х. Хекхаузеном, можливість досягнення в житті та професії високих результатів забезпечується орієнтацією на успіх та уникнення невдач. У цьому сенсі актуалізуємо і думку А. Маслоу, який уважає, що особистість, яка зорієнтовує себе і людей, що її оточують, на позитивний результат, дійсно досягає поставленої мети [403].

Загалом у науковому дискурсі мотивацію як психологічне утворення тлумачать як неоднозначну, багатовимірну, складносупідрядну систему спонукань, що включає потреби, інтереси, мотиви, бажання, ідеали, норми, цінності, прагнення, установки і свідчить про мультивмотивованість діяльності та поведінки людини.

Відтак, з психологічного погляду в нашому випадку мотивацію розглядаємо як спонукальну сукупність внутрішніх мотивів, які детермінують і супроводжують конкретні дії, конкретну професійну діяльність чи поведінку особистості й забезпечують успішне досягнення результату. В аспекті дослідження, зважаючи на означені наукові положення, мотивацію на виховання екологічно доцільної поведінки дітей-дошкільників розглядаємо як таку, що на рівні свідомості спонукає, детермінує та спрямовує зусилля майбутніх вихователів на дотримання в життєдіяльності правил екологічно виправданої поведінки і професійні намагання передати цей досвід взаємин з природним довкіллям вихованцям. Тобто вирішального значення у формуванні всієї сукупності особистісно-професійних мотивів студентів має формування саме усталеної позитивної мотивації, спрямованої на формування екологічно доцільної поведінки дошкільників. Цю тезу підсилює й покликання на визначені нами ключові компоненти готовності студентів, зокрема співвіднесення з аксіологічним компонентом, виміром якого є ціннісно-мотиваційна орієнтація: наявність ціннісних орієнтацій та мотивів, пов’язаних зі ставленням до природного довкілля та його збереженням; мотиваційна установка на екологічно доцільну поведінку в особистому житті та професійній діяльності; умотивованість на професійно-екологічну діяльність у напрямі формування ЕДВ дошкільників у освітньому процесі ЗДО.

Обґрунтовуючи необхідність реалізації означеної нами першої умови, звернули увагу на конструктивний підхід дослідниці Л. Королецької щодо виділення низки теоретичних положень, що характеризують мотиваційну

сферу розвитку екологічної культури майбутніх бакалаврів лісового і садово-паркового господарства [308, с. 112]. Запозичений підхід спонукав до окреслення параметрів, що працюють на завдання забезпечення усталеної позитивної мотивації майбутніх вихователів до еколого-педагогічної діяльності: уявлення про мотивацію як категорію, що становить стрижень екологічної особистості, навколо якого нашаровуються ціннісні орієнтації, установки, професійні очікування, домагання, емоційно-вольові, морально-естетичні, інтелектуальні якості особистості студента; опертя на єдність змістово-ціннісної та смислової характеристик мотивації; визнання динамічного характеру структурної природи мотивації, що постійно розвивається в усіх своїх складниках, виокремлених раніше.

Окреслені покликання на природу та функції мотивів (мотивації) у регуляції діяльності та поведінки особистості мають стати вихідними психологічними настановами в організації навчальної та позанавчальної освітньої діяльності еколого-педагогічної спрямованості в контексті реалізації практичних завдань нашого дослідження. Базовий характер позитивної мотивації у структурі готовності до виконання професійної діяльності в досліджуваному напрямі визначається тим, що її успішність залежить від мотиву (мотивів), що спонукають до певних дій і вчинків.

Формування екологічно спрямованих мотивів професійної діяльності в означеному вимірі сприяє успішному оволодінню студентами досвідом виховання екологічно доцільної поведінки дошкільників за умови орієнтації освітнього процесу на розвиток і підтримку особистісно-професійних потенцій майбутніх вихователів. Тож, забезпечення усталеної позитивної мотивації майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до професійної діяльності, спрямованої на виховання екологічно доцільної поведінки дітей-дошкільників, є наскрізною траєкторією, що проходить через усі етапи експериментальної роботи; воно тісно пов’язано із реалізацією наступних умов, вимагає організації активної, творчої, емоційно насиченої,

умотивованої практичної освітньої діяльності, спрямованості еколого-педагогічного потенціалу фахових дисциплін на підвищення мотивації, створення комфортних умов взаємодії в розвивальному еколого-освітньому середовищі, використання інноваційних технологій навчання, участі студентів у різних за екологічним змістом та формами екологічних та еколого-педагогічних практиках, науково-дослідницькій, просвітницькій, природоохоронній, художньо-естетичній, краєзнавчій, суспільно корисній діяльності.

Другою умовою є створення необхідного навчально-методичного забезпечення шляхом удосконалення та реалізації еколого-педагогічного потенціалу циклу фахових навчальних дисциплін, упровадження постійно діючого семінару-практикуму «Підготовка майбутніх вихователів до формування ЕДП дітей дошкільного віку», модернізації в цьому контексті еколого-педагогічного змісту педагогічних практик. Ця умова тісно пов'язана із реалізацією першої, оскільки створює сприятливі умови для забезпечення спонукальної функції мотивації через використання потенціалу навчальних дисциплін.

В опрацюванні над змістом, здійсненні його відповідної трансформації в бік збагачення та оптимізації базуємося на загальнометодологічних принципах: відповідність меті й завданням дослідження, гуманістична спрямованість навчального матеріалу; зв'язок із тенденціями постійного оновлення соціокультурного, економічного, правового, екологічного життя суспільства; системоутворювальний характер матеріалу й послідовність його трансляції; наявність інтегративних навчальних дисциплін, що вивчаються; взаємозв'язок і взаємообумовленість суміжних дисциплін, їх орієнтація на кінцевий результат; еколого-етична та естетична спрямованість.

Одним із продуктивних шляхів забезпечення оптимального та конструктивного підходу до опрацювання змістового контенту, що використовують сучасні науковці та освітяни, є механізм інтеграції.

Зупинимось на системній інтеграції (міжпредметній та внутрішньопредметній) як тактиці продуктивного застосування еколого-педагогічної компоненти досліджуваного сегмента в змісті професійної підготовки та дієвого засобу формування системного й цілісного бачення досліджуваного педагогічного явища. Частково її розгляд розпочато в підрозділах 3.1 та 3.2, отже, схарактеризуємо певні важливі аспекти, що конкретизують механізм та засоби інтеграції.

Нагадаємо, що в довідковій літературі та наукових джерелах термін «інтеграція» тлумачиться як поєднання різних елементів, компонентів, частин, функцій у єдине ціле, що супроводжується зміцненням та ускладненням їх відношень і зв'язків, появою нових аспектів трансформації об'єктів. У сучасних дослідженнях зазначено, що сутність інтеграції знань (форми її існування) змінюється згідно з панівним типом свідомості. Поява екоцентричного типу свідомості в контексті ідей сталого розвитку спричинила і процес зміни змістового концепту професійної підготовки майбутніх спеціалістів дошкільної освіти, пошуки його методологічних і логічних підстав. І в цьому ж контексті на особливу увагу заслуговує не стільки будь-яка конкретна теорія або сукупність певних упорядкованих знань, скільки сукупність способів зв'язку понять, концепцій, теорій, методів, різноманітні думки і методи вивчення в цілісному висвітленні об'єкта, пошуки форм зв'язку альтернативних суджень. Інтегративність означає не розчин одного в іншому, а єдність уже нового рівня, збереження взаємодіючих елементів (систем) і встановлення контактів між ними, що збагачують кожний з інтегрованих об'єктів. Отже, принцип інтеграції розглядають «як взаємопроникнення: виявлення і встановлення когнітивних, методичних, інструментальних та інших зв'язків між різними дисциплінами; процес взаємопроникнення, ущільнення, уніфікації знання, що виявляється через єдність з протилежним йому процесом розчленуванням, диференціації; взаємопроникнення елементів, що перебувають у розрізненому стані, але

мають при цьому первісну генетичну спорідненість, горизонтальні та вертикальні зв'язки між науками, мистецтвами, знаннями та уявленнями про світ» [640, с. 34]. З численних характеристик інтеграції знань вирізняють рівні (у нашому дослідженні застосовані міждисциплінарний та внутрішньодисциплінарний), форми (відповідно – понятійна, проблемна, діяльнісна, практична, психолого-педагогічна), типи (відповідно – змістова), що перебувають у взаємодії один з одним, утворюючи певну координацію та субординацію наукового знання, принаймні еколого-педагогічного [640].

У дидактико-методичному обґрунтуванні другої умови спиралися на дослідження проблеми інтеграції знань та міжпредметних зв'язків, наукові підходи до обґрунтування їх сутнісної природи та особливостей реалізації в освітньому процесі загальноосвітніх закладів і закладів вищої освіти (В. Білик, М. Білянська, О. Гончарова, І. Звєрев, В. Ільченко, П. Кулагін, Л. Лебедик, В. Ляпунова, В. Максимова, О. Мкртчян, В. Монахов, І. Підласий, Г. Селевко, В. Сидорко, А. Синяков, М. Сова, Н. Тверезовська, В. Федорова, Г. Федорець, Д. Чернілевський, L. Gerbilsky та O. Staroseletska та ін.). Підходи до визначення вказаних понять є достатньо розгалуженими та спираються на багатофункційний характер їхньої освітньої дії та призначення (педагогічна категорія, дидактична умова, принцип дидактики, принцип системності).

Загалом у сучасному освітньому процесі ЗВО інтегративний підхід застосовується у двох площинах: реалізується під час вивчення інтегрованих курсів чи окремих дисциплін, коли цілісність знань формується завдяки інтеграції їх на підставі спільних для всіх предметів понять, застосування методів, форм навчання, що сприяють об'єднанню знань; викладання дисциплін відбувається на основі взаємоузгодження навчальних програм, обумовленого системою наук та освітньою метою, і в навчальному плані вони розташовуються таким чином, щоб кожна наступна спиралася на попередню й віддзеркалювала «продукти міжнаукової інтеграції» [493; 634].

У науковому дискурсі виокремлюються і види міжпредметних зв’язків: фактичні, понятійні, теоретичні, філософські [493]; навчально-міждисциплінарні, дослідницько-міждисциплінарні, ментально-опосередковані, опосередковано-прикладні [496]. У започаткованому дослідженні передбачено їх часткове використання залежно від обсягу матеріалу, що інтегрується, його спрямованості, освітньої мети, тривалості інтеграції, логіки навчального плану, специфіки навчальних дисциплін: навчально-міждисциплінарні – працюють у межах одного блоку дисциплін, що йдуть слідом одна за одною); дослідницько-міждисциплінарні – одна чи більше дисциплін мають спільні проблеми та об’єкти досліджень; ментально опосередковані – засобами і змістом різних дисциплін формуються одні й ті вміння, необхідні фахівцю в його майбутній діяльності; опосередковано-прикладні – поняття однієї дисципліни використовуються під час вивчення іншої).

Близьким до наших дослідницьких міркувань є потрактування міжпредметних зв’язків як педагогічної категорії для позначення синтезуючих, інтегративних відношень між об’єктами, явищами, процесами реальної дійсності, що знаходять висвітлення у змісті, формах, методах навчально-виховного процесу та виконують освітньо-розвивальні функції [695, с. 29]. Функційний характер цієї категорії дозволяє виокремлювати і міжпредметні, і внутрішньопредметні зв’язки, що виявляють себе на рівні горизонтально-вертикальної інтеграції та пронизують і весь процес змістовного обґрунтування та структурування професійної підготовки з метою формування готовності студентів до виконання професійної діяльності в означеному сегменті, і її змістовий складник. Отже, завдання викладача полягає у визначенні структури базових понять досліджуваного явища та їхніх системних зв’язків у кожній дисципліні, а також виявленні та налагодженні міждисциплінарних зв’язків.

Здійснений нами аналіз навчальних програм інваріантного та варіативного складників підготовки здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 012 Дошкільна освіта засвідчив, що проблема формування екологічно доцільної поведінки дітей дошкільного віку в їх змісті не є самодостатньою й не набуває системного характеру, розглядається переважно на когнітивному рівні, опосередковано, не акцентовано, фрагментарно, недостатньо пов'язана з ідеями освіти для сталого розвитку та завданнями екологічної освіти дошкільнят в умовах викликів сьогодення.

У результаті аналітичної роботи, зважаючи на інтеграційні механізми, дослідницький досвід учених та власні позиції, здійснено такі кроки з науково-методичного забезпечення процесу формування готовності майбутніх вихователів до досліджуваного педагогічного явища в процесі професійної підготовки:

– попередній аналіз екологічного потенціалу та змісту кожного освітнього компонента, що входить до навчального плану як основного нормативного документа спеціальності 012 Дошкільна освіта, що репрезентує структуру змісту професійної підготовки та визначення можливих шляхів їх екологізації (бралися до уваги нормативні дисципліни і вибіркові з циклу (за вибором навчального закладу і студента);

– виокремлення з чинного навчального плану дисциплін, що можуть бути екологізовані в досліджуваному напрямі й містять водночас потрібний особистісно-професійний змістовий потенціал і спрямовуються безпосередньо на підготовку студентів до екологічного виховання дошкільників («Вступ до спеціальності», «Основи педагогічної майстерності вихователя», «Педагогіка дошкільна», «Психологія дитяча» як фахові освітні компоненти; «Основи природознавства з методикою», «Українське народознавство в дошкільному закладі», «Ознайомлення дітей з суспільним довкіллям» як освітні компоненти екологічного спрямування); насичення цих

дисциплін темами й питаннями екологічної тематики для розгляду основних аспектів взаємодії особистості з природним довкіллям у руслі освіти для сталого розвитку та екоцентричної парадигми; внесення, конкретизація та оновлення інформації щодо характеристики екологічно доцільної поведінки особистості й дошкільників зокрема, механізмів, закономірностей, умов, технологій її формування в умовах дошкільного закладу, необхідності спеціальної особистісно-професійної підготовки фахівців для здійснення цього завдання;

– збалансоване розподілення екологічної та еколого-педагогічної інформації, яка висвітлюється у змісті обраних дисциплін та педагогічній практиці на весь період навчання (1 – 4 курси) у межах реалізації освітньої програми і з метою неперервності еколого-педагогічної освіти, підтримки та поглиблення мотивації та рівня знань студентів, поступового накопичення ними самостійного еколого-педагогічного досвіду в різних його формах, апробування, розвиток та ускладнення творчих професійних потенцій, розвитку етико-естетичних, емоційно-вольових і рефлексивних якостей;

– урахування принципу науковості, системності, варіативності, інтегративності, практичного спрямування, опертя на краєзнавчий та регіональний компоненти в ході логічної структурно-функційної вибудови матеріалу означеної екологічної тематики в навчально-методичних комплексах задіяних дисциплін у процесі навчання майбутніх вихователів;

– установлення збалансованого зв’язку між теоретичними і практичними концептами у викладанні означених дисциплін, їх пріоритетна орієнтація на посилення практичної спрямованості та реальну педагогічну практику;

– включення до програм педагогічної практики (обрано дві: практика в групах дошкільного віку та організаційно-методична практика в ЗДО) завдань еколого-педагогічної спрямованості з метою творчого застосування набутого когнітивно-практичного потенціалу, його вдосконалення та

поглиблення в умовах реального освітнього процесу дошкільного закладу; опанування навичками розробки методичного сервісу для вихователів та батьків з реалізації домінантного екологічного складника освіти для сталого розвитку, його мотиваційного, когнітивного та поведінкового компонентів;

– оновлення тематики курсових робіт, тобто включення до неї тем, що становлять проблемно-дослідницьке поле еколого-педагогічного спрямування за вимогами парадигми сталого розвитку, зокрема з досліджуваної проблеми;

– розробка й уведення авторського постійно діючого семінару-практикуму, що побудований за принципом взаємозв'язку глобального, національного та краєзнавчого підходів до вирішення досліджуваної проблематики, синтезує екологічні й еколого-педагогічні знання, має чітко виражену практичну спрямованість, ураховує профіль спеціальності.

Дотично таких обов'язкових освітніх компонентів (загальна підготовка) – «Філософія», «Основи безпеки життєдіяльності та охорони праці», «Вікова фізіологія, валеологія та основи екології») та вибіркових дисциплін («Основи етики та естетики», «Правознавство», «Соціально-політичні студії», «Основи економічної теорії») чинного навчального плану професійної підготовки першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 012 Дошкільна освіта здійснений аналіз освітніх програм засвідчив, що майже всі вони у відповідних межах, темах і питаннях прямо чи опосередковано більшою мірою спрямовані на теоретичне відпрацювання екологічного матеріалу: формування системи екологічних знань, уявлень, переконань, екологічних цінностей, їх ролі в житті людини та професійній діяльності; розвиток біоцентричного світосприймання; усвідомлення основних положень концепції сталого розвитку, важливості й необхідності екологічного способу буття, засвоєння екологічних орієнтирів життєтворчості, важливості гуманних взаємин із природним довкіллям, підтримки й збереження природних ресурсів. Отриманий студентами досвід

під час вивчення цих дисциплін стає належним базовим світоглядним, ціннісним та когнітивним підґрунтям для опанування професійно значущим еколого-педагогічним контентом, що безпосередньо стосується проблем дошкілля і на якому ми зосередили основну дослідницьку увагу.

Процедуру вдосконалення змістового еколого-педагогічного контенту навчальних дисциплін було розпочато з уточнення та коригування цільового компонента. Зважаючи на мету функціювання експериментальної системи: формування готовності майбутніх вихователів до формування екологічно доцільної поведінки дошкільників, виокремлення в її структурі динамічної сукупності відповідних компонентів (аксіологічного, когнітивного, поведінкового, особистісного) варто було звернутися до ідеї таксономії цілей (поняття розроблене зарубіжними вченими) [737], тобто тієї її сторони, що стосується детальної або конкретної розробки цілей і завдань навчальних дисциплін, які було обрано для забезпечення змістового складника освітнього процесу. Оскільки таксономія цілей є також зручною і для оцінювання якості підготовки майбутніх вихователів, було скориговано опис мети і завдань нормативних і варіативних навчальних дисциплін, які було обрано для експериментальної роботи. До цього кроку спонукав також і оперативний рівень їх формулювання (В. Беспалько): мета і завдання ставали операційними і діагностичними, коли конкретизувалися у навчальних темах означених дисциплін і способах їх відпрацювання з метою підвищення готовності до цього педагогічного явища згідно з потребами студентів.

Перейдемо до підстав процедури збагачення та внесення інформації з досліджуваної проблеми у змістовий складник обраних освітніх компонентів. Відбір і внесення освітнього матеріалу з досліджуваної проблеми у відповідні навчальні дисципліни здійснювалися за умови творчого переосмислення їх змісту за критерієм повноти та системності видів діяльності, які потрібні для розвитку інтелектуальних здібностей особистості та опанування кваліфікаційними вміннями, необхідними для виконання

еколого-педагогічної діяльності означеного напряму різної складності. Принаймні проєктування змісту ґрунтувалося на врахуванні положення – навчати не предмета, а спеціальності, ураховувати її реальний внесок у методологічну, теоретичну і практичну підготовку майбутнього вихователя; забезпечувати усталену мотивацію до вивчення еколого-педагогічного контенту, розвиток інтегрального екологічного мислення та екологічної свідомості, здатності передбачати наслідки екологічних учинків та поведінки, продуктивно розв'язувати проблеми, що виникають у професійній діяльності [735].

Наголосимо, що оптимальний варіант інтеграції змісту навчальних дисциплін бачимо в такій парадигмі: умовно кажучи, «Вступ до спеціальності» (1 курс, перший семестр), «Основи педагогічної майстерності вихователя» (1 курс, другий семестр), «Ознайомлення дітей з суспільним довкіллям (2 курс, третій семестр), «Психологія дитяча» (2 курс, четвертий семестр) «Педагогіка дошкільна» (2 курс, четвертий семестр – 3 курс) значною мірою мають бути спрямовані на активне й творче відпрацювання особистісно-професійного підґрунтя і теоретичних психолого-педагогічних передумов формування екологічно-доцільної поведінки дошкільників; своєю чергою, друга група – «Основи природознавства з методикою» (3 курс, п'ятий семестр), «Українське народознавство в дошкільному закладі» (3 курс, п'ятий семестр) і авторський семінар-практикум (4 курс, сьомий семестр), базуючись на результатах вивчення дисциплін першої групи – зорієнтовані переважно на інтеріоризацію отриманих спеціальних знань, їх актуалізацію та поглиблення, розвиток практичних умінь та навичок, творчого професійного потенціалу, набуття певного досвіду еколого-педагогічної діяльності в указаному її сегменті, а отже, системного цілісного бачення процесу формування екологічно відповідальної поведінки дошкільників, його наслідків та перспектив.

Такий умовний розподіл викликаний також і особливостями побудови навчального плану, послідовністю вивченням фахових дисциплін і є адаптованим до визначених компонентів готовності майбутніх вихователів як результату професійної підготовки. Зокрема, опанування першою групою навчальних дисциплін передбачає актуалізацію аксіологічного та когнітивного компонентів, зосередження уваги на розвитку та забезпеченні позитивної мотивації на окреслений вид професійної діяльності, опануванні системою екологічних уявлень та переконань, розуміння значущості власної екологічно доцільної поведінки в житті та професії й необхідності її формування з професійного погляду, починаючи з дошкільного віку; засвоєння базових основ еколого-педагогічних знань, творче оволодіння екологічними цінностями. Друга група дисциплін практико зорієнтованих продовжує розпочату освітню роботу й акцентована більше на діяльнісно-особистісному компоненті: формуванні системи відповідних операційних умінь, педагогічних і методичних навичок реалізації конкретних еколого-педагогічних завдань, творчого досвіду відповідної діяльності та передачі його іншим суб'єктам освітнього процесу, розвитку таких особистісних рис, як активність, ініціативність, самостійність, креативність, відповідальність, здатність до свободи вибору і рефлексії, гуманність, емпатія тощо. Зауважимо, що в гуманістичній традиції розвиток особистості розглядається як процес взаємопов'язаних змін її сутнісних складників, що характеризують ступінь гармонії її самості та соціорозумності (Є. Шиянов, І. Котова) [753, с. 57]. Ця думка спонукала до продовження логічного ряду й додавання до нього такої якості особистості, як природорозумність з огляду на екологічні виклики сьогодення. Можна стверджувати, що самість, соціорозумність та природорозумність – тріада полюсів спрямованості особистості на себе (життя в собі), соціум (життя в суспільстві) та природу (життя в природі) і відповідно три сторони самотворення.

Розроблена авторська програма семінару-практикуму «Підготовка майбутніх вихователів до формування екологічно доцільної поведінки дітей дошкільного віку» (належить до дисциплін вільного вибору студента) як мультидисциплінарної дисципліни базувалася на означених вище характеристиках інтеграції знань й асимілювала у своєму змісті поняття та змістові конструкти з таких дисциплін, як «Вступ до фаху», «Основи педагогічної майстерності вихователя», «Педагогіка дошкільна», «Психологія дитяча», «Основи природознавства з методикою», «Українське народознавство у ЗДО», «Ознайомлення із суспільним довкіллям», що обумовлює полісистемне бачення феномену екологічно доцільної поведінки та технологій її виховання в дітей дошкільного віку, і дозволяла зосередити увагу на створенні найбільш сприятливих умов для формування готовності майбутніх вихователів до професійної діяльності в означеному сегменті. Графічно систему зв'язків освітніх компонентів представлено на рисунку 3.3.1.

Рис. 3.3.1. Освітні компоненти та семінар-практикум

Таку форму інтеграції обрано не випадково. У науковому дискурсі, еколого-педагогічному досвіді вчених та освітян, практиці екологічної освіти у вищій школі, а також на пошуковому етапі нашого дослідження доведено її ефективність, раціональність використання та чітко виражену практичну спрямованість на підставі застосування продуктивних методів і засобів, інноваційних технологій навчання, взаємозв'язку різних видів діяльності, можливості організації партнерської взаємодії у створеному еколого-освітньому середовищі (М. Білянська, В. Білик, Варениченко, У. Рогожина, О. Нелюбіна).

Конструювання семінару-практикуму, покликаючись на вимоги вчених [39], відбувалося в такому алгоритмі: цілепокладання (окреслення мети й завдань), тематичне планування змістового забезпечення та дидактичного (форми, методи, засоби, технології), проєктування практично-діяльнісного етапу здійснення освітньої роботи та діагностування (очікуваний результат). Увесь зміст семінару-практикуму та його викладання було зосереджено та підпорядковано гаслу «Знай – Люби – Бережи – Вчиняй!» Кінцевий результат запровадження семінару-практикуму – досягнення суттєвої позитивної динаміки в підвищенні рівня готовності студентів до формування ЕДП дошкільників, у якій гармонійно поєднані усвідомлення збереження природи, намагання оволодівати спеціальними знаннями, розуміння особистісної та професійної значущості еколого-педагогічної діяльності, бажання брати в неї участь і використовувати набутий інноваційний творчий досвід в екологічному вихованні дошкільників, зокрема й на наступному третьому етапі реалізації експериментальної системи – екологічно активному.

Третьою умовою слугувало положення про організацію та підтримку синергійного та інноваційного еколого-освітнього середовища. Обґрунтуємо його сутність.

У підрозділі 3.1 схарактеризовано загальний підхід до розуміння та характеристики освітнього середовища, отже, зосередимо увагу на тих параметрах і компонентах, що характеризують саме еколого-освітнє середовище як його модифікацію з огляду на завдання дослідження та особливості реалізації системи професійної підготовки студентів до формування ЕДП дошкільників.

Створення дієвої наскрізної лінії в експериментальній системі професійної підготовки майбутніх вихователів відбувається за умови конструювання відкритого розвивального еколого-освітнього середовища, у якому концентрується та реалізується сукупність узгоджених потрібних освітніх ресурсів, де знання предметного характеру стають основою для діяльності в реальних ситуаціях професійного характеру, оскільки, на наш погляд, воно спроможне підсилити педагогічні складники процесу формування особистісно-професійних якостей студентів, потрібних для здійснення еколого-педагогічної діяльності в дошкільному закладі.

У дослідженні О. Рогової подано вичерпну аргументацію щодо основних характеристик еколого-відповідного середовища, у якому відбувається процес формування еколого-педагогічної компетентності майбутнього фахівця і які приймаємо також як вихідні позиції в обґрунтуванні третьої умови. На її думку, в еколого-відповідному середовищі створюються умови для: усвідомлення оточення як місця життєдіяльності та розвитку ціннісно-мотиваційних орієнтацій, основу яких становить екологічний імператив і принцип гуманізму; екологізація підготовки майбутнього педагога; вивчення нормативно-правової бази екологічної діяльності та дотримання моральних норм і правил поведінки в навколишньому середовищі, набуття навичок раціонального природокористування та гармонізація відносин зі світом і самим собою; розвиток критичного мислення у зв’язку з формуванням умінь аналізувати роль природи в житті людини, прогнозувати результати впливу людини на

природу та оволодіння способами аналізу екологічних ситуацій; оволодіння еколого-соціальними вміннями та навичками, спрямованими на покращення якості навколишнього середовища, відновлення втрачених природних об’єктів; розвиток емоційно-чуттєвого сприйняття світу; комунікативних умінь і освоєння практики спільного прийняття рішень [575, с. 23-24].

Узагальнення наукових позицій в означеному аспекті дослідницьких пошуків та опертя на власні міркування дозволили визначити оптимальні чинники конструювання та підтримки еколого-освітнього середовища, що забезпечують ефект синергії та працюють на використання його розвивального потенціалу:

– застосування засобів, що забезпечують задоволення базових і професійних потреб особистості: у комфортних взаєминах, реалізації творчого потенціалу, пізнанні, саморозвитку, розкритті індивідуальності;

– особистісно зорієнтована взаємодія викладача і студентів на принципах співробітництва та поваги один до одного;

– забезпечення свободи вираження почуттів, переживань, емоцій, інтересів, бажань студентів в освітньому процесі, соціальному та природному оточенні;

– самоздійснення студента в різних сферах навчальної та позанавчальної діяльності, еколого-педагогічних практиках на підставі інтересів, запитів, мотивацій, накопиченого досвіду, творчих шукань;

– надання пріоритету тим видам освітньої діяльності, що спрямовані на актуалізацію досвіду екологічної діяльності та передачі його іншим суб’єктам, спонукають до конкретних відповідальних екологічних дій і вчинків;

– створення атмосфери еколого-педагогічної співбуттєвості, де відбувається накопичення практичного досвіду студентів в охороні, захисті та відновленні природного середовища та його педагогічна трансформація в роботі з дітьми-дошкільниками.

У структурі освітнього середовища вчені виокремлюють такі компоненти: соціальний, просторово-предметний, психолого-педагогічний (В. Левін); просторово-семантичний, змістово-методичний та комунікативно-організаційний (Ю. Кулюткін, С. Тарасов); соціально-психологічний, навчально-методичний, предметно-просторовий (Є. Климов, В. Слободчиков, В. Ясвін); діяльнісний (технологічний), комунікативний та просторово-предметний (В. Панов), просторово-предметний, соціальний, психодидактичний (Г. Бєляєв) [744]. Л. Панченко як складники освітнього середовища визначає просторово-семантичний, технологічний, комунікативний, інформаційний, імовірнісний [489]. Як бачимо, незважаючи на певні розбіжності, простежується наявна ідентичність компонентів.

У нашому дослідженні при обґрунтуванні *компонентів еколого-освітнього середовища* вважаємо за необхідне зосередити увагу на таких, що забезпечують ефективність професійної підготовки студентів, функціювання всіх її означених блоків і узгоджуються зі структурою готовності до формування екологічно доцільної поведінки дітей дошкільного віку.

Просторово-предметний компонент увиразнюється в сукупності необхідної матеріально-технічної бази (спеціалізовані аудиторії, екоаудиторії, бази проходження педагогічних практик, мультимедійні засоби, комп'ютерне забезпечення, інтернет-ресурси, фаховий бібліотечний фонд, наочно-ілюстративний матеріал, дизайн інтер'єрів, рекреаційні зони, прилегла ландшафтна територія тощо).

Соціально-психологічний компонент виявляє себе у створеній позитивній психологічній атмосфері, серцевиною якої є цілеспрямована партнерська взаємодія викладача і студентів (і в навчальній, і позанавчальній діяльності), система їх зв'язків, що базується на принципах гуманності, довіри, доброзичливості, відкритості й зорієнтована на розвиток у майбутніх вихователів ціннісного ставлення до природного довкілля та власної еколого-професійної діяльності, дотримання правил екологічної розумної поведінки в

життєдіяльності, удосконалення значущих особистісно-професійних якостей, рефлексивних умінь, творчих здібностей, комунікаційного досвіду. У цьому контексті додамо, що принципово важливим у встановленні діалогу та довірливих взаємин викладача та студентів у всіх видах діяльності, їхніх стосунків з природним довкіллям є власний приклад першого та його досвід екологічно доцільної поведінки.

Еколого-освітнє середовище – це і взаємодія у формі життєво-професійних ситуацій-подій, що виникають під час міжособистісних контактів, і духовна спільність (ціннісно-смислова), що сприяє професійно-особистісному становленню майбутнього вихователя.

Відтак, окремо підкреслимо, що згідно з предметом дослідження, його екологічною спрямованістю та насиченістю необхідним є виокремлення в соціально-психологічному компоненті його невід'ємного складника – зв'язки в системі «особистість – природне довкілля», які складаються під час навчання у ЗВО і перебування в його середовищі. Соціально-природне середовище – це реальність, у якій живе людина. З дидактичною метою введено поняття «еколого-освітнє середовище» як цілеспрямовано сконструйований феномен (викладач є, так би мовити, «дизайнером» середовища [412]. Суголосні з думкою М. Білянської: «Оскільки середовище життя і середовище діяльності людини єдині, то йдеться, насамперед, про соціально-природне середовище, а щодо формування еколого-освітнього – про взаємини між суб'єктами освітнього процесу та умовами його здійснення на кшталт «організм – середовище» [55, с. 257]. Отже, говоримо про ефект взаємовпливу середовища та особистості. Усвідомлення майбутніми вихователями ролі, значущості, функцій, впливу природного оточення, сутності взаємин з природними явищами обумовлює та детермінує процес професійної підготовки в напрямі формування інтелектуального, емоційно-морального підґрунтя, що визначає вектор позиції та поведінки людини і у

сфері соціально-природного оточення, і в майбутній еколого-педагогічній діяльності з вихованцями дошкільних закладів.

Змістово-технологічний компонент – це екологічно насичене навчально-методичне забезпечення, освітні технології, сукупність форм, засобів, методів навчальної та позанавчальної діяльності, стилі взаємодії, що зорієнтовують на формування когнітивного та поведінкового складників готовності, ураховують новітні наукові досягнення та гарантують отримання високих результатів; забезпечують поєднання індивідуального, диференційованого та групового навчання, динамічний і системний моніторинг знань, умінь та навичок. Відтак, означені компоненти охоплюють ресурсний, змістовий і процесуальний параметри середовища.

Характеристиками змодельованого еколого-освітнього середовища вважаємо цілісність, відкритість, діалогічність, мобільність, інтегративність, інтерактивність, варіативність, імерсивність.

Цілісність означає гармонійне функціювання в часі й просторі всіх компонентів еколого-освітнього середовища на шляху досягнення мети професійної підготовки до локального виду еколого-педагогічної діяльності майбутніх фахівців. Відкритість полягає у взаємодії еколого-освітнього середовища ЗВО із закладами дошкільної освіти, громадськими інституціями та організаціями. Діалогічність передбачає організацію взаємодії всіх суб’єктів освітнього процесу в контексті діалогу та полілогу. Мобільність забезпечується динамікою впливів складників еколого-освітнього середовища, наявністю змін різних видів діяльності, можливістю оперативного реагування та своєчасною корекцією дидактико-методичних засобів, орієнтацією на рівень проміжних результатів процесу навчання. Інтегративність висвітлює зв’язок суб’єктів освітнього процесу та різних умов (просторово-часових, соціально-природних, дидактичних, психолого-педагогічних тощо), усіх визначених складників спроєктованого еколого-освітнього середовища. Варіативність – можливість змін у його структурі,

пошуку та оптимального поєднання різних умов, освітніх технологій, засобів, гнучкість їх використання для забезпечення оптимального особистісно-професійного розвитку майбутнього вихователя в локальному виді еколого-педагогічної діяльності. Інтерактивність – спрямована на організацію паритетних стосунків викладача і студента, багатосторонньої комунікації; використання самооцінки та постійного зворотного зв'язку, активну безпосередню участь студентів у всіх сферах і видах еколого-педагогічної діяльності, створення можливостей конструювання знань самими студентами та участі в усіх можливих екологічних практиках. Імерсивність – забезпечує занурення суб'єктів освітнього процесу в реальну ситуацію еколого-педагогічної діяльності, залучує емоційно-мотиваційні та когнітивно-поведінкові структури особистості студента до діяльності в середовищі, максимально наближує до майбутньої професійної діяльності вихователя дошкільного закладу.

Розвивального ефекту еколого-освітнє середовище набуває, коли кожний із суб'єктів освітнього процесу має оптимальні можливості для саморозвитку, коли забезпечуються умови для вільної комунікативної взаємодії на засадах партнерських стосунків, організована збалансована взаємодія у тріаді «викладач – середовище – студент».

Модель проєктного поля освітнього середовища було розроблено В. Ясвіним. Вона поєднала загальні, взаємодоповнювальні та несуперечливі наукові підходи і є, на наш погляд, досить місткою та чітко детермінованою [784].

Опрацьовуючи змістовно-функційний потенціал цієї моделі, відзначили як базові такі взаємопов'язані положення в розумінні ролі, сутності та структури еколого-освітнього середовища: суб'єктом відносин із еколого-освітнім середовищем є особистість, що розвивається; воно розглядається як простір або умовно обмежене оточення особистості, що є спеціально організованим і цілеспрямовано функціює в освітньому процесі;

оточення стає середовищем еколого-педагогічного розвитку майбутнього вихователя через діяльність та спілкування, і ресурсний потенціал оточення має бути реалізованим шляхом активних дій і вчинків самої особистості; у структурі еколого-освітнього середовища доцільно виокремити певні компоненти (їх описано раніше), що залежить від спрямованості та призначення середовища, що проєктується з певною освітньою метою; еколого-освітнє середовище може бути описаним через систему певних параметрів (вони відзначені на моделі – компоненти, характеристики, освітні ресурси та їх можливі зв'язки), що характеризують особливості його функціювання і за допомогою яких можна реалізувати особистісні цінності та задовольнити комплекс потреб майбутніх вихователів (у самоактуалізації, підвищенні професійної майстерності, творчості, праці, самопізнанні, безпеці, повазі та визнанні), сприяти накопиченню відповідного досвіду виховання ЕДП дошкільників.

Означену модель було взято за основу як своєрідну методичну матрицю, частково модифіковано та адаптовано при розробці компонентного складу еколого-освітнього середовища. Графічно модель у нашій інтерпретації представлено на рисунку 3.3.2.

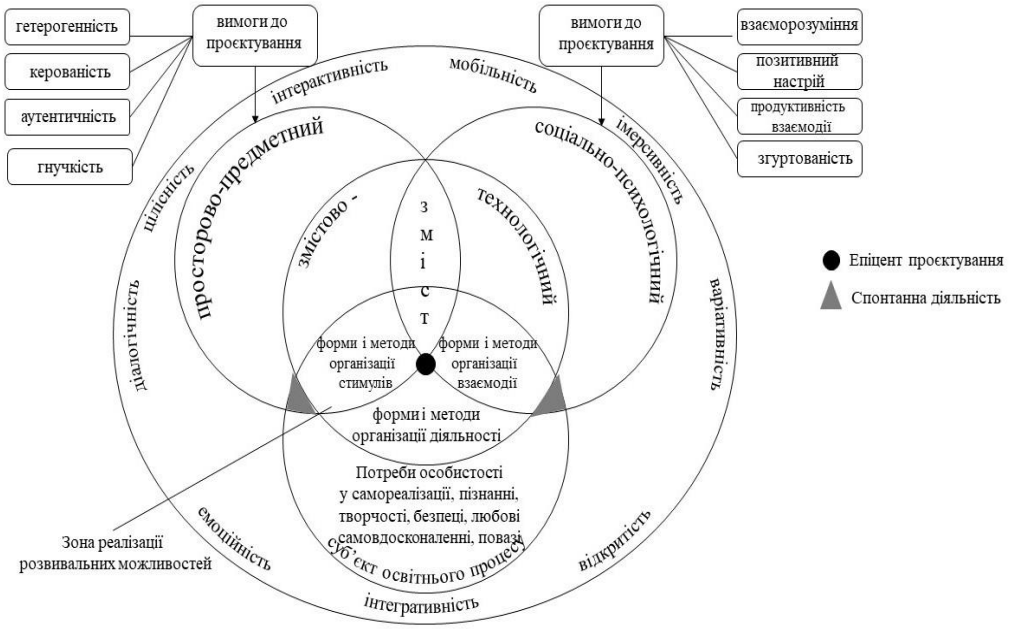

Рис. 3.3.2. Модель еколого-освітнього середовища

Епіцентром проєктування є точка взаємопроникнення компонентів еколого-освітнього середовища і навколо нього концентрується «зона розвивальних можливостей».

Структура цієї моделі свідчить про те, що її системоутворювальним чинником є мета професійної підготовки, яка полягає в досягненні високого рівня готовності майбутніх вихователів до формування ЕДП дітей-дошкільників. Системоутворювальний чинник цієї педагогічної структури визначає ієрархію, функційність, цілісність та інтегративність усіх її характеристик і компонентів (предметно-просторового, соціально-психологічного, змістово-технологічного), що досягається за допомогою розвитку прямих і зворотних зв'язків і між компонентами, і між ними і зовнішнім соціально-природним середовищем. Мережа структурно-функційних зв'язків, що діють у цьому середовищі, утворює потужне силове поле, в умовах якого під впливом відповідних технологій навчання майбутні вихователі опановують спеціальними еколого-педагогічними знаннями та вміннями з виховання ЕДП дошкільників; розвивають аналітичне мислення та здібності, здатність до діалогу, співтворчості та самоактуалізації; морально-етичні якості (екологічні цінності, відповідальність, чуйність, емпатія, працьовитість, турботливість); набувають досвіду рефлексії та оцінки власної та дитячої екологічної поведінки, прийняття екологічно доцільних рішень, набутого еколого-педагогічного досвіду, професійного самовизначення.

Отже, створення та підтримка розвивального еколого-освітнього середовища, використання його синергійного ефекту сприяє організації позитивної інтелектуально-емоційної атмосфери, активізації смисложиттєвих та професійних уподобань, підтримці умов для співпраці та продуктивного спілкування викладача і студента.

Четверта умова передбачала здійснення партнерської взаємодії учасників освітнього процесу на рівні «суб'єкт-суб'єктних» стосунків в

означеному сегменті професійної підготовки – «особистість (студент) – довкілля – особистість (викладач)», реалізація якої забезпечує збагачення якісних ознак готовності студентів до виховання ЕДП дошкільників.

Категорія взаємодії знаходиться в епіцентрі досліджень гуманітарного наукового знання. У філософському розумінні взаємодія є невід'ємним атрибутом людського життя, оскільки людина використовує її як спосіб організації буття, засіб пізнання себе, інших, довкілля, знаряддя дії, особливий тип відношення між об'єктами. Підкреслимо, що кожен з учасників дії зазнає впливу іншого, змінюється сам та здатний змінити іншого. Дія кожного об'єкта на інший зумовлена і власною активністю об'єкта, і його реакцією на дії інших об'єктів [703].

Психологічне трактування взаємодії зосереджено навколо ролі (сутності) взаємозумовленого впливу суб'єктів один на одного в контексті діалектичних відношень глобальних явищ – людина і світ [65; 726].

У педагогічному тлумаченні вичерпне визначення взаємодії суб'єктів подано Н. Щурковою – це сумована сукупність взаємних впливів суб'єктів, що намагаються досягнути спільної мети, причому одиницею взаємодії є діяння, вплив викладача на студента в загальному контексті взаємодії з ним, яке може бути вербальним, мімічним, візуальним, практично-дієвим, предметним. Тобто саме через вплив та діяння можлива взаємодія суб'єктів освітнього процесу [763; 764].

Суб'єкт-суб'єктна взаємодія характеризується такими ознаками: особистісна орієнтація (здатність побачити та зрозуміти співрозмовника); рівноправність позицій суб'єктів освітнього процесу (замість домінування викладача діє право студента на власну позицію і думку); активність учасників взаємодії; емпатія і готовність прийняти погляди іншого, конструктивно взаємодіяти з ним; нестандартні форми і прийоми спілкування (викладач змінює рольову позицію залежно від обставин) [350].

Для подальшого розгортання практики особистісно зорієнтованої освіти необхідна підготовка майбутнього вихователя не тільки як професіонала, який володіє всім змістом педагогічної професії, але й як особистості, здатної до самодосконалення та самореалізації в професійній діяльності, тобто його становлення як суб'єкта професійної діяльності. У сучасному освітньому просторі рух у бік суб'єктності, самостійності, здатності до саморозвитку та самовизначення вважається особливою цінністю.

Вочевидь суб'єктний потенціал особистості реалізується в суб'єктній позиції, яку можна розглядати як системне утворення у складі внутрішніх елементів суб'єкта та їх зв'язків (мотиваційно-ціннісного, інтелектуального, діяльнісного, рефлексивного), що дозволяють людині гармонійно взаємодіяти водночас із внутрішньоособистісним середовищем та із зовнішнім.

У загальному вигляді суб'єктну позицію студента як майбутнього вихователя можна визначити як позицію особистісного та професійного саморозвитку. Важливою умовою розвитку суб'єктної позиції студента є відповідність та узгодженість зовнішніх педагогічних впливів з його внутрішньособистісним потенціалом, «внутрішніми умовами». З одного боку, суб'єктна позиція студента означає відповідність його цілей, мотивів та способів дій педагогічним вимогам, з другого – вихід за межі вказаних приписів і підпорядкування системи взаємин завданням особистісно-професійного самовдосконалення.

Для того, щоб суб'єктна позиція студента – майбутнього професіонала стала реальністю, необхідним є зустрічний рух обох головних суб'єктів педагогічного процесу – викладача та студента. Для останнього це означає, перш за все, осмислення низки рефлексивних питань: що від мене вимагають і що я повинен робити; навіщо я повинен це робити, і наскільки це відповідає моїм життєвим та професійним установкам і перспективам; як я повинен

діяти у стратегічному та тактичному напрямах, щоб досягти мети. Відповіді на ці питання і є емоційно-вольовим підґрунтям формування суб'єктної позиції. Суб'єктна позиція не існує «взагалі», без співвіднесення до чогось або когось, поза її вияву в певній ситуації. Оскільки суб'єктна позиція виражає спосіб самореалізації та саморозвитку особистості, вона має певні виявлення:

- опанування професійно значущими способами та нормативами діяльності, розробка на цій основі власної системи дій;
- розробка особистісних критеріїв та норм професійної діяльності;
- вихід за межі нормативної діяльності, здатність до авторського проєктування та особистісно значущого способу здійснення життєвих та професійних стратегій.

Отже, суб'єктна позиція постає деякою мірою як антипод нормативно-рольової позиції; оскільки демонструє та розвиває індивідуальність, авторство, креативність особистісної позиції, ініціює вихід за межі заданої діяльності, надає діяльності неповторної своєрідності.

Найбільш оптимальна, активна позиція особистості студента в освітньому процесі залежить від психологічно й дидактично чітко вибудованої системи суб'єкт-суб'єктних стосунків. Відзначимо провідні принципи побудови такої системи: ставлення до студента як до вільного, рівноправного та самоцінного партнера; готовність будувати позитивні стосунки навіть усупереч його негативного ставлення до себе та інших; безумовне прийняття студента таким, яким він є; відкритість, щирість, довіра, прагнення до взаємодії. До речі, у реальному педагогічному процесі в центрі такої системи опиняються і зустрічаються згідно з нашим дослідженням три самодостатні суб'єкти: викладач як суб'єкт професійної діяльності, студент як суб'єкт навчальної діяльності та природне довкілля (у віртуальному або реальному сенсі), з яким перші два взаємодіють у процесі різних видів діяльності в період навчання у ЗВО.

Ефективність педагогічної технології багато в чому залежить від установлення суб'єкт-суб'єктних стосунків між викладачем та студентом за умови їхньої взаємної відповідальності за якість професійної підготовки та особистісного зростання студента. Якими б не були активність, зацікавленість та самостійність самих студентів, рівень їхнього творчого потенціалу, усе ж таки значущим чинником та умовою якісної підготовки спеціаліста залишається викладач і особливо його партнерські стосунки зі студентами.

Для студента викладач як носій високого рівня екологічного світогляду та екологічної культури, освічений, інтелігентний, упевнений у собі, вихований, тактовний, відповідальний, з розвиненим інтелектом, аналітичними здібностями, почуттям гумору, з оптимістичним поглядом на життя, безумовно, буде професійно та особистісно значущою, авторитетною людиною, з якою хочеться творити, співпрацювати, розвиватися, опановувати професією, діяти в дусі збереження природного середовища, відкривати дієві механізми та реалізовувати способи гуманної взаємодії з ним.

Організація партнерської взаємодії суб'єктів освітнього процесу означає визнання значущості установки на спільну творчу діяльність, діалогічне спілкування, обмін інформацією та досвідом екологічно доцільної поведінки, опанування екоцентричними цінностями та смислами, правилами й нормами спілкування з природним довкіллям, формування стійкого інтересу та усталеної мотивації до екологічного сегмента професійної діяльності майбутніх вихователів, потреби в особистісно-професійному вдосконаленні.

Психологічні напрацювання свідчать про те, що міжсуб'єктні стосунки є невід'ємним атрибутом діяльності та необхідною умовою розвитку психічних утворень: «…будь-яка вища психічна функція була зовнішньою тому, що була соціальною раніше, ніж стала внутрішньою, власне психічною

функцією, вона була раніше соціальними взаєминами двох людей. Засіб дії на себе спочатку є засобом дії на інших або засобом дії інших на особистість» [107, с. 197]. Ось чому діяльнісна природа міжособистісної взаємодії сприяє розвитку в студентів способів спілкування, самопізнання, самовизначення, свідомих, мотивованих дій і вчинків, рефлексивних та комунікативний умінь і навичок.

Значущість міжособистісної взаємодії полягає в тому, що в освітній роботі зі студентами полісуб'єктне спілкування функціює не лише як самодостатній і самоцінний феномен для його учасників і провідний розвивальний чинник, а й для студентів постає як засіб та зразок конструктивного спільного розв'язання педагогічних завдань і проблем, що виникають на професійному шляху.

Міжособистісна партнерська взаємодія якнайкраще спонукає до співтворчості у формуванні готовності майбутніх вихователів до виховання ЕДП дошкільників, оскільки «самі викладачі є носіями традицій творчої діяльності та можуть передавати їх в процесі міжособистісної взаємодії, у результаті якої відбувається обмін інформацією про використані прийоми інтелектуальної діяльності та творчого пошуку» [743, с. 239].

В умовах партнерської взаємодії закладаються оптимальні умови для вивчення потенціалу кожного студента й забезпечення індивідуальної траєкторії його особистісно-професійного розвитку, персоніфікованого вибору форм, методів і засобів спеціально організованого навчання та відповідно самостійної роботи, збалансованого співвідношення учіння (діяльність студентів) та викладання (діяльність викладача).

Майбутня професійна діяльність вимагатиме від студента застосування полісуб'єктної взаємодії і з усіма працівниками дошкільного закладу, а головне – з вихованцями. Ще один аргумент на користь значущості реалізації означеної умови полягає в тому, що майбутній вихователь, який дбає про розвиток дитини-дошкільника як суб'єкта екологічно відповідального

вчинку, має усвідомлювати, що мета виховної дії віддзеркалюється у спонуканні та стимулюванні дитини, а самі вчинки мають бути для неї особистісно значущими. Тобто студент набуває досвіду створення умов для розвитку не лише відповідальної, а й суб'єктної позиції вихованця в спілкуванні з природними об'єктами.

Міжособистісні стосунки реалізують себе якнайкраще в ситуації спілкування. Спілкування через діалог розглядається як умова реалізації суб'єкт-суб'єктних стосунків між студентами і викладачем.

У розвивальному освітньому середовищі стосунки викладача і студента будуються не за вертикальним виміром (коли буття викладача височить над буттям студента), а за горизонтальним, коли студент і викладач рівноправні суб'єкти, мають однакове право на творчу діяльність і свободу. У якості такої «співбуттєвої» клітини (В. Слободчиков) постає діалогова структура їхньої діяльності та спілкування. Говорячи про природу діалогу, М. Бахтін розглядає його як спосіб буття особистостей за принципом єдності «Я» та «Іншого». Поле зустрічі цих двох свідомостей учений називав діалогічним розумінням: пізнання іншого як проникнення, вживання, відчуття, злиття з ним та водночас збереження свого місця [28]. Такий діалог на підставі поваги, любові, симпатії, гідності і є ключем партнерських міжособистісних стосунків, які становлять сутність гуманного особистісно зорієнтованого освітнього середовища. Діалогова форма міжособистісних стосунків є сприятливим полем для вільного обміну думками, цінностями, смислами, судженнями, оцінками; для невпинного зростання суб'єктності майбутнього вихователя, коли він бачить значущість своєї позиції для партнерів, важливість власної думки для інших, вчиться адекватно оцінювати особистісні риси і набуває в діалозі так званої «самості» – здатності усвідомлювати та репрезентувати внутрішній світ свого «Я», а отже, вміти здійснювати самопізнання, самовизначення, саморегуляцію та самооцінку.

Зазвичай під гуманістичним діалогом розуміють паритетні, дружні, довірливі непригнічені стосунки, які насамперед демонструє викладач, спонукаючи цим студентів до аналогічних дій і вчинків, до взаємопорозуміння, обопільного руху до окресленої спільної мети під час і навчальних занять, і позааудиторних. Проте, незважаючи на характер окреслених стосунків, викладач на перших етапах функціювання діалогової взаємодії виконує роль ведучого, спрямовано впливає на студентів, на поступове змінення наявного в них на цей час особистісно-професійного потенціалу в потрібному напрямі. З часом за умови тривалого розгортання гуманістичного діалогу цільова спрямованість істотно змінюється. Як зауважує І. Бех, діалог є зв'язком між двома духовними світами, динамічною духовною спільністю [42]. У випадку гуманістичного діалогу викладач і студент долають певну частину освітнього шляху разом, і далі частка самостійного осягнення змісту навчання й набуття професійного досвіду все більше зростає через делікатну супроводжувальну дію, підтримку та допомогу викладача. Отже, між двома реальними суб'єктами освітнього процесу в процесі взаємодії і третім (природа, яка є присутньою опосередковано або іноді є безпосереднім «партнером») відбувається тривале духовне дійство, яке по-справжньому розвиває й надихає обох.

Організація партнерської взаємодії для викладача означає суб'єктивацію його позиції, що може являти себе в різних рольових сценаріях. Протягом усього навчання у ЗВО позиція викладача (викладачів, задіяних у професійній підготовці) є динамічною, багатофункційною та різновекторною залежно від змісту етапів освітньої роботи, обраних форм і технологій. Науковиця С. Бадер у цьому контексті, виходячи з предмета та завдань дослідження, визначає такі ролі викладача: куратор, організатор (менеджер), фасилітатор, консультант, тьютор, коуч, партнер. Вона зауважує, що на перших етапах навчання домінують ролі куратора, організатора та фасилітатора, а на наступних – тьютора, коуча і партнера [24, с. 284]. На наш

погляд, вибір рольової поведінки залежить від багатьох внутрішніх та зовнішніх чинників, ось чому є процесом динамічним і потребує від викладача високого рівня педагогічної майстерності. Він є, так би мовити, «режисером» освітнього дійства і водночас актором, сценаристом, редактором, глядачем, критиком та ін.

Партнерська роль викладача і студента виявляє себе у взаємодії під час навчальної (особливо в контексті використання діалогових, інтерактивних технологій) та позанавчальної діяльності (просвітницької, науково-дослідної, художньо-естетичної, природоохоронної, краєзнавчої, волонтерської і суспільно корисної тощо), коли студенти і самі виступають її організаторами та безпосередніми учасниками екологічних та еколого-педагогічних заходів разом із викладачами; під час налагодження партнерських стосунків із педагогічними колективами, де студенти проходять педагогічну практику, з вихованцями та їхніми батьками.

П'ята умова полягала у використанні сучасних інноваційних форм, методів і технологій навчання, спрямованих на формування готовності до оволодіння теоретико-практичним досвідом виховання ЕДП дітей.

Процес еколого-педагогічного навчання майбутніх вихователів має певні особливості: оптимальне співвідношення теоретичного та практичного навчання; мобільність та гнучкість форм і методів навчання; використання різноманітних видів діяльності студентів (навчальної, науково-дослідницької, педагогічної практики в закладах дошкільної освіти, еколого-педагогічних практик); залучення естетичного та емоційного чинників у процесі опанування змістом навчальних дисциплін; зростання ролі мотивації в процесі навчання, заснованої на психологічній єдності зі світом природи, та розвиток духовного потенціалу особистості майбутнього вихователя; суб'єктивне сприйняття особистістю природних об'єктів і явищ; естетичне ставлення до природного довкілля, що спонукає до розвитку потреби в спілкуванні з природою та її охорони; екологічно-відповідальна

спрямованість дій, що забезпечує орієнтацію студента в самовизначенні та самореалізації в процесі взаємодії з природою; поступове та системне накопичення досвіду еколого-педагогічної діяльності в дошкільному закладі, досвіду творчого розв'язання професійно-педагогічних проблем і творчого перетворення еколого-педагогічних ситуацій, що виникають у процесі присвоєння дитиною екологічно доцільних навичок поведінки в природному довкіллі.

Особливості реалізації п'ятої умови обумовлені процесом сходження від абстрактного до конкретного на шляху розгортання самостійної пізнавальної діяльності студентів. Фундаментальні (базові) знання поглиблюються через конкретизацію знань, пов'язаних із майбутньою професійною діяльністю з формування ЕДП дошкільників. Якість професійних знань і вмінь досягається за умови визнання та опертя на унікальність суб'єктивного досвіду студента як важливого чинника саморозвитку та індивідуальної життєдіяльності в процесі навчання та в майбутній професії. Взаємодія суб'єктивного досвіду та того, що пропонується не стільки в процесі збагачення або сумації, скільки в діалогічному процесі «прийняття» або «неприйняття» останнього, перетворення його на власне бачення ситуації залежно від наявних потенційних можливостей індивідуального професійного розвитку. Означені положення, їх успішна реалізація потребують вимогливого ставлення до вибору оптимальних та адекватних інструментів освітнього процесу.

У дидактиці вищої школи немає одностайного погляду на класифікацію (або систематизацію) організаційних форм освітньої роботи, оскільки різні автори використовують різні підходи та підстави. Найбільш поширеним є поділ на форми навчальної та позанавчальної діяльності або аудиторні та позааудиторні. Ми схиляємося до другого варіанта, бо, на наш погляд, він поширює простір, межі та можливості досягнення мети професійної

підготовки й використання різноманітних продуктивних видів діяльності екологічного спрямування.

Аналіз класифікацій форм і методів навчання у вищій школі, їх адаптація до потреб професійної підготовки майбутніх вихователів до окресленого сегмента освітньої діяльності уможливили застосування і традиційних методів і форм, і інноваційних, причому пріоритету було надано останнім.

При виборі форм професійної підготовки спиралися на відпрацьовані педагогікою вищої школи методологічні настанови. Форма освітнього процесу в науковому дискурсі тлумачиться як цілеспрямована, організована, змістовно насичена та методично (технологічно) забезпечена система педагогічної взаємодії суб'єктів освітнього процесу. Вона реалізується через органічну єдність цілеспрямованої організації змісту, методів та засобів навчання. Функції форм навчання досить різноманітні. Загальноприйнятими є: освітня (знаннєва); організаційна (чіткий інструментарій); психологічна (створення атмосфери свободи, цікавої та захоплювальної праці, оптимального психічного стану та напруги духовно-фізичних сил); розвивальна (спрямованість на розвиток особистісних якостей, збагачення професійного досвіду та майстерності). Серед спеціальних функцій виокремимо інтегративно-координувальну, коли в межах однієї форми частково використовуються елементи інших, що дозволяє урізноманітнити освітній процес, надати йому поліморфного, жвавого та стимульного характеру, забезпечує для студентів більшу свободу в опануванні змістом занять, наближає до реального життя, його викликів і потреб [363]. Ця теза стосується вибору та особливостей використання і традиційних, і інноваційних форм освітнього процесу, особливо позааудиторних.

До аудиторних форм і методів було віднесено лекції (лекції-огляди, лекції-візуалізації, лекції-дискусії, лекції-пресконференції, лекції-брифінги, лекції-діалоги), семінарські та практичні заняття (пояснювально-

ілюстративні методи, опрацювання понятійного апарату, термінологічні вправи, створення мнемосхем, проблемні ситуації та задачі, складання функційних схем, ділові та рольові ігри, елементи тренінгів, інтерактивні ігри та вправи, розробка та захист проєктів, наочно-практичні методи тощо), самостійну роботу та педагогічну практику. Відтак, інноваційний підхід торкнувся і змістовно-технологічного наповнення традиційних аудиторних форм, коли на лекційних і практичних заняттях застосовувалися окремі елементи інноваційних технологій (методи інтерактивного, діалогового, проєктного навчання, емпауермент-педагогіка). Серед інноваційних форм навчальної діяльності виокремимо ще відеолекцію, опрацювання матеріалів дистанційних курсів еколого-педагогічного спрямування на платформі Moodle, пошукові дослідження в мережі «Інтернет», участь у відеоконференціях та вебінарах, вивчення матеріалів екологічних сайтів, розробка та виготовлення екобуку.

До традиційних форм позааудиторної діяльності було віднесено екологічні свята, ігри, екологічні екскурсії, вікторини тощо. Діапазон використання інноваційних форм позааудиторної діяльності був значно ширшим та більш розгалуженим. У цьому контексті скористалися рекомендаціями вчених [473] і згрупували їх за трьома напрямами: мотиваційно-комунікаційні (екологічні тренінги, інтерактивні екологічні ігри, екологічні акції); інформаційно-когнітивні (екологічні експедиції, відвідування етноекологічних експозицій – краєзнавчі музеї сел. Прелесне, міст Слов’янська, Лиману, Краматорська та Святогірська, природного парку Клебан-Бик; еколого-творчі: науковий гурток, волонтерська та природоохоронна діяльність, екологічні студії, еколого-педагогічні кемпінги, квести, майстер-класи, флешмоби, дослідницькі та практико зорієнтовані проєкти на замовлення).

Серед учених немає спільного та однозначного рішення дотично підстав та класифікації інноваційних технологій (навіть термін новий

з’явився нещодавно – ультрановаційні [52, с. 335] через їх складність, пластичність, багатофункційність, динамічність та цільове призначення. Проте вони суголосні в тому, що інноваційні технології – це потужний ефективний засіб підвищення якості навчання студентів, формування усталеної мотивації до професійної діяльності, що підтверджується результатами багатьох наукових досліджень [24; 52; 55; 86; 135; 279; 288; 308; 379; 417; 639; 737; 743; 746]. Найчастіше до інноваційних технологій відносять проблемне та проєктне навчання, контекстне й модульне, ігрові технології, технології інтерактивного навчання, евристичне навчання, тренінгові технології, технологію кейс-стаді, комп’ютерні технології; серед новітніх – емпауермент педагогіку, коворкінг-технологію (є сучасним різновидом або платформою спільного дослідного та проєктного навчання), баркемп-технологію (відкриті інтерактивні зустрічі людей з метою вільного обміну думками та ідеями), воркшоп-технологію (у центрі освітнього процесу самостійне навчання студентів на основі інтенсивної групової взаємодії), SMART- та BYOD-технології (використання інтерактивної дошки із сучасним програмним забезпеченням та мобільних пристроїв), запозичені зі світового освітнього простору, які поширюють, доповнюють та урізноманітнюють формат організації освітнього процесу у ЗВО.

Критеріями вибору інноваційних технологій максимальної міжсуб’єктної взаємодії та активності (спостерігаємо кореляцію з попередньою умовою) на підставі аналізу наукових джерел та власного практичного досвіду обрано такі: відповідність вимогам часу, цільова відповідність технології означеним завданням професійної підготовки; домінування активних (інтерактивних) методів і засобів навчання, наявність у її механізмах та структурі надихання на дії, активної комунікації суб’єктів освітнього процесу; орієнтація на активну екологічну практичну діяльність; технологічні можливості створення емоційно сприятливого психологічного клімату, моделювання еколого-педагогічної діяльності в дошкільному

закладі, реалізації професійно-особистісних запитів і очікувань студентів, дієвого перетворення екологічних цінностей і смислів на професійно-життєві цілі, мотиви, потреби, вчинки майбутніх вихователів. У цьому контексті серед великого розмаїття педагогічних технологій виокремлюємо діалогове навчання, інтерактивне, проєктне та емпауермент-педагогіку, що мають уособлювати тактику організації та реалізації експериментальної системи. Освітньо-розвивальний потенціал цих технологій досить ґрунтовно репрезентований у наукових джерелах [39; 183; 284; 499; 524; 544, 558; 601; 618; 719], тож коротко схарактеризуємо ті їх особливості, що мають значення для успішної реалізації експериментальної системи професійної підготовки.

Діалогова технологія має великі потенційні можливості завдяки своїй багатофункційній сутності: це природна форма людської комунікації; універсальний інструмент розуміння партнерів по навчанню; компонент внутрішнього змісту особистості; форма організації навчання, де особистість виробляє власну позицію, власне «я» в просторі існування іншого «я» та визнання його самобутності, є ініціатором власного освітнього руху до поставленої мети [600, с. 423].

Науковий дискурс багатий на розвідки сутності діалогічного навчання під час розв’язання різновекторних завдань локального виду професійної діяльності, синтезуючи результати яких, доходимо певних висновків та водночас екстраполюємо їх на власні дослідниці пошуки: навчальний діалог маємо розглядати як діалог суб’єктів (у нашому випадку: студент – довкілля – викладач); діалог ідей (погляди, концепції, теорії, підходи, позиції щодо екологізації освітнього процесу ЗДО); діалог культур (обмін та співвіднесення еколого-культурних і професійних цінностей викладача і майбутнього вихователя); діалог як засіб і ресурс духовно-інтелектуального, ціннісно-емоційного спілкування та смислотворення, коли студенти невимушено відкривають себе через іншого [19; 24; 49; 73; 366, 684].

У дослідженні С. Бадер знаходимо дані щодо провідних характеристик діалогового навчання, які достатньо відпрацьовані в наукових доробках: гуманістичність, культурологічність, динамізм, варіативність, комунікативність, креативність [24, с. 315-316]. Дослідниця вводить цілком слушно й таку характеристику, як смислотворення, оскільки, на її думку, у діалозі відбувається «зустріч» різних систем цінностей та смислів, у результаті чого народжуються нові означені феномени [24]. Принципово важливими і значущими для нашого дослідження вважаємо саме динамізм, креативність і смислотворення. Динамізм забезпечує активність, жвавість та гнучкість діалогової взаємодії в пошуку творчих рішень еколого-педагогічних проблем щодо формування екологічно доцільних вчинків і дій дітей-дошкільників. Креативність націлена на розвиток і виникнення нових підходів, думок, аргументів, доказів, технологічних і методичних рішень в екологічному вихованні дітей. Смислотворення актуалізує процес інтеріоризації накопичених екологічних знань та досвіду еколого-практичної діяльності у внутрішні стійкі особистісно-професійні смисли й поведінкову сферу. Отже, означену технологію варто використовувати на всіх етапах освітнього процесу та в позааудиторній роботі, що виправдано низкою наведених вище положень.

Принципи активності й інтерактивності особистості в освітньому процесі залишаються одними з провідних і передбачають таку організацію освітнього процесу, що характеризується високим рівнем внутрішньої мотивації, усвідомленою потребою в оволодінні знаннями, самостійними творчими проявами, опануванням креативними видами діяльності, намаганням підвищити власний рівень особистісного розвитку та професійної компетентності. Отже, певні технології навчання як головні постулати обирають засоби й методи модернізації та інтенсифікації пізнавальної суб’єктної активності. У науковій літературі існують різні авторські позиції щодо виокремлення варіантів (різновидів) активного

навчання. На нашу думку, більш упорядкований та логічно вибудований варіант, яким будемо послуговуватися як робочою підставою для виокремлення саме інтерактивного та проєктного навчання, представлено за цією ознакою запропонованої класифікації активного навчання в дослідженнях Г. Селевка: (ігрові технології навчання, проблемні, дослідницькі, пошукові, проєктні, інтерактивні тощо) [601, с. 196-197].

Інтерактивне та проєктне навчання обрано тому, що вони допомагають максимально вирішувати освітні завдання, створюють комфортні умови для відкриття та конструювання еколого-педагогічного знання самими студентами, набуття практичного досвіду професійної діяльності у співпраці з іншими суб'єктами навчання; логічно та доцільно включаються в технологічну парадигму цілеспрямованої професійної підготовки, вбудовуються в її технологічний ланцюжок на виокремлених етапах навчання, поєднують індивідуальну, парну та групову роботу студентів; їх центром є активність майбутнього вихователя, його внутрішній творчий потенціал і можливості (певні дидактичні інструменти) оптимального забезпечення її розвитку; для викладача зберігається можливість творчої інтерпретації їх застосування та змістового наповнення (зокрема числі й окремих елементів) у живих педагогічних діях або ситуаціях з урахуванням конкретних обставин освітнього процесу.

Уточнимо, що за своєю природою та призначенням інтерактивне навчання – це не стільки взаємодія (бесіда, діалог) викладача і студента, скільки спілкування у зв'язках «студент – студент», «студент – викладач – студент». Поділяємо позицію О. Пометун, що «суть інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається тільки шляхом постійної, активної взаємодії всіх учнів. Це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання у співпраці), де і учень, і вчитель є рівноправними суб'єктами навчання, розуміють, що вони роблять, рефлексують з приводу того, що вони знають, вміють і здійснюють» [523, с. 8-9]. Інтерактивне

навчання – це навчання з добре налагодженим зворотним зв’язком між усіма суб’єктами освітнього процесу, із двобічним обміном інформацією між ними. До інструментарію інтерактивної педагогічної взаємодії входить полілог, діалог, мислідіяльність, смислотворчість, свобода вибору, створення ситуації успіху, рефлексія, позитивне оцінювання [525].

Відтак, основу інтерактивного навчання становить міжособистісна комунікація, яка якнайкраще має бути зреалізована в таких відомих формах (іноді їх кваліфікують як методи, бо спільної позиції щодо цього в дидактиці вищої школи немає), як дискусія (широкий обмін думками, аналітичний діалог щодо проблеми, відносно якої існує розбіжність думок з метою пошуку її ефективного рішення), дебати (структурований публічний обмін думками між двома сторонами з обговорюваної проблеми, щоб переконати у своїй правоті третю сторону), «круглий стіл» (бесіда, у якій відбувається вільний обмін думками з проблеми), мозковий штурм (ефективний системний метод організації творчого колективного пошуку), тренінг (форма освітньої практики або групове заняття практичного спрямування під керівництвом ведучого, спрямоване на особистісно-професійний розвиток студентів у певному напрямі (інтелектуальному, емоційному, дієво-практичному), який забезпечується за умови активної творчої взаємодії всіх без винятку учасників [55; 86; 88; 135; 204; 308; 524; 525; 600; 601]. Відповідно, методами і прийомами інтерактивного навчання, прийнятними для практики вищої школи, є: «ажурна пилка», «дерево рішень», «акваріум», есе, «коло ідей», «навчаючи – учусь», метод Прес, «снігова куля», робота в малих групах та робота в парах, SWOT-аналіз, метод коненсусу тощо [55; 135; 524; 525].

Метод проєктів та його різновиди вперше було застосовано у світовому освітньому середовищі (Д. Дьюї, В. Кілпатрик, Е. Паркхерст, П. Петерсен) у 20-х роках минулого століття. У різних інтерпретаціях і модифікаціях (навчання проєктної діяльності, використання методу проєктів, проєктування

педагогічної діяльності) проєктне навчання (технологія) ввійшло в освітній процес сучасної шкільної та вищої освіти (М. Білянська, А. Вареничeнко, Н. Гончар, Г. Литвинюк, О. Когут, О. Кульматицька, І. Княжева, Л. Королецька, Л. Лебедик, О. Листопад, Н. Миськова, Т. Подобєдова, О. Полат, С. Сисоєва, С. Совгіра та ін.). Безсумнівну цінність проєктного навчання становить його спрямованість на формування таких особистісно-професійних характеристик майбутніх вихователів, як ініціативність, самостійність, креативність, здатність до наукового пошуку, бо ця технологія пов'язана з розробкою й дослідженням найбільш актуальних конкретних проблем екологічної освіти дошкільників у їх практично-прикладному сенсі і характеризується свободою вибору засобів у досягненні мети. Окрім перерахованого, проєктне навчання забезпечує формування в майбутніх вихователів пізнавальних, комунікативних та проєктивних навичок. Ураховуючи власний викладацький досвід, особливості формування готовності майбутніх вихователів до формування ЕДП дошкільників та запропоновані сучасною наукою класифікації проєктів [55; 203; 308; 498, 601, 618], у якості обраних пропонуємо таку модифікацію: індивідуальні та групові пізнавальні, дослідницькі, творчі та практико зорієнтовані проєкти. Процес розробки проєктів та їх результативність зорієнтовані на стимулювання мотиваційного компонента готовності студентів до означеного сегмента професійної діяльності, установлення гармонійних рівноправних міжособистісних стосунків у процесі навчання.

Вибір педагогіки емпауерменту обумовлений тим, що вона відповідає актуальним ідеям освіти для сталого розвитку (її екологічному аспекту), предмету нашого дослідницького пошуку, є потужним засобом підтримки та розвитку мотиваційної сфери особистості, її внутрішніх сил. У перекладі поняття «емпауермент» означає пробудження внутрішньої сили людини, її натхнення, мотивації до дії [410]. До наукового тезаурусу, крім педагогіки емпауерменту, ввійшли і такі її різновиди, як «метод емпауерменту»,

«принцип емпаурменту», «селф-емпауермент». Ідеї емпауерменту, що народилися у психології спільноти в США в 70-ті роки XX століття [676], активно використовуються в наш час на різних ступенях освіти як інноваційний інструмент, що забезпечує актуалізацію внутрішніх ресурсів людини, самостійних рішень і дій, позитивного мислення, формування екологічного способу життя та відповідальної поведінки з огляду на виклики сьогодення. Проблему використання творчого потенціалу емпауермент-педагогіки в освіті для сталого розвитку, в освітньому процесі закладу дошкільної освіти досліджують та обговорюють О. Анісімова, Н. Гавриш, М. Мелманн, О. Орлова, О. Пометун, О. Саприкіна, Т. Сімайкіна; у підготовці майбутніх вихователів – Н. Миськова; у підготовці вчителів початкової школи Н. Теличко, учителів загальноосвітньої школи – О. Пометун; у соціальній роботі Р. Армандо, С. Гено, І. Терещенко та В. Зубенко, Б. Шефер, Ч. Хорейсі [180; 410; 417; 503; 674; 676].

Як зазначають М. Мелманн та О. Пометун, ключовим методологічним положенням педагогічки емпауерменту є визнання учня активною та творчою особистістю, що здатна пізнавати та саморозвиватися через діяльність. Сутністю освітнього контексту є співвідношення між інформацією та дією [410]. Пояснімо. На відміну від традиційної лінійної моделі навчання: інформація – знання – змінення цінностей – зміна в поведінці особистості, педагогіка емпауерменту пропонує так звану спіральну модель: виникнення мотиву до дії (інтерес, хвилювання, непокоєння, піклування) з приводу будь-якої проблеми – отримання необхідної інформації про шляхи, способи, дії щодо її розв’язання – конкретні дії – результат та його осмислення. Коли коло замикається, можна очікувати подальших умотивованих успішних кроків до нового циклу діяльності. З педагогічного погляду таку спіраль можна відтворювати в кожній новій темі (проблемі), створюючи навчальні ситуації для її «запуску», що на практиці означає запрошення до дії та експериментування [410].

З метою підвищення якості навчання студентів у процесі реалізації змістово-технологічного блоку експериментальної системи (викладання навчальних дисциплін та проведення авторського семінару-практикуму) будемо послуговуватися такими принципами цього педагогічного напряму [503, с. 37-38] (інтерпретовані суголосно параметрам дослідження), до яких учені та освітяни відносять: створення умов для формування впевненості майбутніх вихователів у власних силах і можливостях та відповідальності за результати навчання; прийняття студентами рішень щодо стилю життя і власної екологічно доцільної поведінки та їх виконання; забезпечення психологічного комфорту під час навчання, умов для появи почуття задоволеності від результатів індивідуальної і групової роботи, виконання дій, вироблення звичок екологічної та професійної поведінки, орієнтованих на гуманну взаємодію з природою і на виховання в дошкільників екологічно відповідальних вчинків.

З погляду на доцільність та значущість використання принципів емпауермент-педагогіки в реалізації п’ятої умови важливим уважаємо комунікативне співробітництво та формування партнерських стосунків між суб’єктами освітнього процесу, реальну участь студентів у прийнятті рішень дотично своїх дій, можливостей впливати на хід освітнього процесу та власне життя, вільний обмін думками, участь у реалізації спільних еколого-педагогічних проєктів.

Застосування означених методів, технологій та їх елементів (вони репрезентовані в усіх блоках професійної підготовки) у межах указаних форм здійснювалося на всіх трьох етапах реалізації змістово-технологічного блоку експериментальної системи (мотиваційно-орієнтаційному, пізнавально-діяльнісному та екологічно активному).

Отже, за результатами теоретичного дослідження обґрунтовано педагогічні умови, що передбачають: забезпечення усталеної позитивної мотивації майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до професійної

діяльності, спрямованої на формування екологічно доцільної поведінки дітей-дошкільників; створення необхідного навчально-методичного забезпечення шляхом удосконалення та реалізації еколого-педагогічного потенціалу циклу фахових освітніх компонентів, модернізації змісту педагогічних практик, упровадження постійно діючого семінару-практикуму «Підготовка майбутніх вихователів до формування ЕДП дітей дошкільного віку»; організація та підтримка синергійного та інноваційного еколого-освітнього середовища; здійснення партнерської взаємодії учасників освітнього процесу на рівні «суб'єкт-суб'єктних» стосунків в означеному сегменті професійної підготовки – «особистість (студент) – довкілля – особистість (викладач)»; використання сучасних інноваційних форм, методів і технологій навчання, спрямованих на формування готовності до оволодіння теоретико-практичним досвідом виховання ЕДП дітей, і мають забезпечити ефективність реалізації експериментальної системи професійної підготовки майбутніх вихователів до формування екологічно доцільної поведінки дітей дошкільного віку.

Висновки до розділу 3

Отже, результати науково-теоретичного обґрунтування експериментальної системи професійної підготовки майбутніх вихователів до формування екологічно доцільної поведінки дітей дошкільного віку можна конкретизувати в такий спосіб.

Концепція дослідження ґрунтується на коеволюційній стратегії розвитку людства (гармонійне співіснування біо- та соціосфери, їх спільний взаємозумовлений розвиток); на визнанні ролі гуманітарної стратегії подолання екологічної кризи, усвідомленні сучасної екологічної картини світу та пріоритетних завдань професійної педагогічної освіти.

Професійну підготовку майбутніх вихователів до формування ЕДП дошкільників визначаємо як цілеспрямовану системну діяльність суб'єктів освітнього процесу (студентів і викладачів ЗВО), зорієнтовану на гарантоване забезпечення готовності майбутніх фахівців до формування екологічно доцільної поведінки дітей дошкільного віку, що є невід'ємним складником еколого-педагогічної компетентності й підставою для подальшого вдосконалення професійно-екологічної майстерності.

Концептуальну основу дослідження становлять три системоутворювальні концепти: *методологічний* (обґрунтування концептуальних засад з позицій системного, синергетичного, особистісно-діяльнісного, аксіологічного, культурологічного, компетентнісного, середовищного та технологічного підходів), *науково-теоретичний* (визначення провідних категорій дослідження, обґрунтування концептуальних положень, закономірностей, принципів, педагогічних умов реалізації системної професійної підготовки майбутніх вихователів до формування екологічно доцільної поведінки дітей дошкільного віку) і *технологічний* (обґрунтування дотримання доцільного балансу в застосуванні традиційних та сучасних інноваційних педагогічних технологій з акцентом на превалювання останніх у професійній підготовці майбутніх вихователів відповідно до мети і завдань забезпечення готовності до формування екологічно доцільної поведінки дошкільників).

У ході конструювання експериментальної системи керувалися методологічними настановами про врахування чотирьох процедурних аспектів: морфологічного (з чого складається) структурно-змістового (чим наповнюється); функційного (механізми та умови реалізації); комунікаційно-конгруентного (вертикально-горизонтальні зв'язки між усіма компонентами).

Систему професійної підготовки майбутніх вихователів до формування екологічно доцільної поведінки дошкільників визначаємо як об'єктивну цілісність пов'язаних і впорядкованих між собою необхідних і достатніх

компонентів (блоків), обумовлених метою її функціювання, що реалізується за певних педагогічних умов через розроблений змістово-технологічний контент і забезпечує прогнозований рівень готовності студентів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти до формування ЕДП дітей-дошкільників.

Проєктування системи формування готовності до означеного напряму професійної діяльності в умовах професійної підготовки здійснювалося через низку етапів: уточнення цілей і завдань, аналіз та врахування вимог ОПП першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 012 Дошкільна освіта; визначення та конструювання, наповнення відповідним змістом структурних блоків експериментальної системи (концептуально-цільовий, змістово-технологічний, оцінювально-результативний); обґрунтування педагогічних умов її ефективної реалізації.

Реалізація експериментальної системи професійної підготовки передбачає формування в майбутніх вихователів ціннісно-смислового, когнітивно-практичного та особистісно-творчого потенціалу еколого-педагогічної діяльності в означеному сегменті професійної діяльності, зокрема: формування позитивної мотивації, потреби в підвищенні рівня еколого-педагогічних знань, ціннісно-смислового та відповідального ставлення до екологічного способу особистісної та професійної життєдіяльності в контексті дотримання правил і норм екологічної поведінки; конструктивного досвіду самостійного творчого розв’язання еколого-педагогічних проблем з виховання екологічно доцільної поведінки дітей дошкільного віку; рефлексійного досвіду оцінки власної самореалізації в еколого-педагогічній діяльності, потреби в самоосвіті та самовдосконаленні, власної екологічної поведінки та поведінки своїх вихованців; усвідомлення значущості тих особистісних якостей, що обумовлюють поруч із указаними професійну готовність до виховання екологічно доцільної поведінки дітей дошкільного віку.

Обґрунтовано педагогічні умови, що мають забезпечити ефективність реалізації експериментальної системи професійної підготовки майбутніх вихователів до формування екологічно доцільної поведінки дітей дошкільного віку: забезпечення усталеної позитивної мотивації майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до професійної діяльності, спрямованої на формування екологічно доцільної поведінки дітей-дошкільників; створення необхідного навчально-методичного забезпечення шляхом удосконалення та реалізації еколого-педагогічного потенціалу циклу фахових освітніх компонентів, модернізації змісту педагогічних практик, упровадження постійно діючого семінару-практикуму «Підготовка майбутніх вихователів до формування ЕДП дітей дошкільного віку»; організація та підтримка синергійного та інноваційного еколого-освітнього середовища; здійснення партнерської взаємодії учасників освітнього процесу на рівні «суб'єкт-суб'єктних» стосунків в означеному сегменті професійної підготовки – «особистість (студент) – довкілля – особистість (викладач)»; використання сучасних інноваційних форм, методів, і технологій навчання, спрямованих на оволодіння теоретико-практичним досвідом формування ЕДП дітей дошкільного віку.

ПІСЛЯМОВА

Вивчення та аналіз сучасних підходів і тенденцій трансформації професійної підготовки фахівців дошкільної освіти, наявної освітньої практики, наукових напрацювань з проблеми дослідження дозволяють констатувати, що в умовах викликів часу одним із важливих і перспективних напрямів є вдосконалення екологічної компоненти професійної підготовки майбутніх вихователів, пошук нових шляхів і підходів до її ефективної реалізації в освітньому просторі ЗВО, зокрема забезпечення готовності до формування екологічно доцільної поведінки дітей дошкільного віку.

Науково-теоретичний аналіз результатів досліджень сприяв теоретико-методологічному осмисленню базового термінологічного екологічного кола, екологічно доцільної поведінки як наукового феномену в структурі екологічної проблематики за умови застосування філософського, соціологічного, культурологічного, психологічного підходів, з огляду на з'ясування сутності і завдань сучасної екологічної науки, яка у своїй генезі йшла трансформаційним шляхом, а отже, у її просторі еволюціонував і категоріальний апарат.

Дефінітивний аналіз категоріального апарату дослідження розпочато з обґрунтування сутності таких наукових категорій, як «поведінка», «діяльність», «доцільність», «доцільна поведінка» з філософсько-соціологічних, психологічних та екологічних позицій. У межах потрактовування провідних понять еколого-педагогічного тезаурусу «екологізація освіти», «екологічна освіта», «екологічна культура», «екологічна свідомість», «екологічна поведінка» та їх ієрархічній послідовності схарактеризовано сутність ключового поняття дослідження «екологічно доцільна поведінка». Узагальнюючи позиції вчених, уважаємо, що екологічно доцільну поведінку особистості можна розглядати як інтегроване багатовекторне утворення, оптимальне функціювання якого

відбувається в цілісному відносно завершеному системному контексті соціоприродних взаємозв'язків: «мета – мотив (потреба) – ставлення – поведінка (дії та вчинки) – результат». Особисто підкреслимо, що доцільність екологічної поведінки є тією функційною ознакою, що зв'язує воєдино її усвідомлену мету, оптимальні засоби її досягнення, позитивний очікуваний результат на користь природного світу і прогнозування наслідків екологічних дій. Сутнісними необхідними і взаємообумовленими характеристиками екологічно доцільної поведінки як однієї з важливих усталених категорій екологічного тезаурусу є такі: інформаційний, ціннісно-мотиваційний та вчинково-діяльнісний складники.

Теоретико-гносеологічний аналіз наукових джерел свідчить про те, що в контексті екоцентричної парадигми та ідей освіти для сталого розвитку освітяни та науковці досить активно вивчають теоретико-методичні засади екологічного виховання (екологічної освіти) дошкільників. У межах цього пошуку використовуються і досліджуються на рівні теорії і практики поняття «екологічна поведінка», «природодоцільна поведінка», «екологічно мотивована поведінка», «екологічно доцільна поведінка» дошкільників. На підставі вивчення наукових доробків виявлено, що базисним психологічним підґрунтям екологічної доцільної поведінки є визначені вченими особистісні утворення дошкілля (пізнавальний, мотиваційний та етико-моральний концепти). Психологічні розвідки доводять, що дошкільний вік – час сплеску пізнавальної активності та розвитку всіх психічних процесів, формування особистісних механізмів поведінки, закладання первинних основ супідрядності мотивів, перетворення поведінки дитини з ситуативної (імпульсивної) на вольову, засвоєння морально-етичних еталонів. На підставі базових характеристик, беручи до уваги екологічний контекст і завдання виховання екологічно доцільної поведінки, виокремлено такі психологічні характеристики дошкільників як суб'єктів екологічної освіти: потреба в пізнанні довкілля (соціального та природного), допитливість, емоційна

чуйність, наявність емпатійних почуттів, здатність до співпереживання, засвоєння моральних норм і правил екологічно доцільної поведінки, до рефлексії та оцінки власних дій (вчинків) та дій (вчинків) інших.

У виявленні специфіки та структурних компонентів ключового поняття «екологічно доцільна поведінка дитини-дошкільника» на підставі порівняльного аналізу наукових даних та застосування певних методологічних підходів (системний, культурологічний, аксіологічний, компетентнісний, особистісно зорієнтований, діяльнісний та синергетичний) враховано сутність таких споріднених базових понять, як екологічна освіта, екологічне виховання, екологічна культура, екологічно доцільна поведінка і відповідно означених понять з покликанням на дошкільний вік; розуміння специфіки дошкільного ступеня як первинної значущої ланки й унікального сенситивного етапу у формуванні дитячої особистості, психологічних особливостей та можливостей дошкільників; результати студіювання наукових напрацювань, що дало змогу визначити екологічно доцільну поведінку дитини-дошкільника як свідому активність особистості у сфері гуманної взаємодії з природою, спрямовану на практичну реалізацію в діях і вчинках життєвих потреб, обумовлених моральними нормами та цінностями, особистісно значущими для дитини, які відповідають принципам життєдіяльності в умовах сталого розвитку і здійснюються в інтересах природного довкілля. Її компонентами є пізнавальний, емоційно-ціннісний та діяльнісно-вчинковий, а також низка відповідних системоутворювальних показників.

У сучасній науковій літературі формування екологічно доцільної поведінки дошкільника потрактовується як цілеспрямований інтегрований процес створення необхідних гнучких та сприятливих умов для набуття дітьми досвіду активної екологічно доцільної взаємодії з природним довкіллям у контексті дотримання вимог сталого розвитку суспільства.

Процес формування екологічно доцільної поведінки дитини-дошкільника як актуальний напрям дошкільної освіти і в змістово-цільовому, і в організаційно-практичному аспектах спрямовано на досягнення доступної за віком глибокої інформованості та обізнаності дітей із практичними діями, необхідними для збереження та примноження скарбів і ресурсів природного довкілля, шляхів і засобів їх оптимального збалансованого використання без нанесення шкоди, відпрацювання та закріплення моделей відповідальної та раціональної екологічної поведінки. Педагогічна ефективність реалізації сучасних інноваційних технологій у цьому контексті залежить від рівня професійної компетентності вихователів щодо формування екологічно доцільної поведінки дошкільників, а отже, потребує розробки адекватної ефективної системи підготовки майбутніх фахівців в освітньому просторі педагогічного ЗВО.

Ретроспективний аналіз дисертаційних праць та наукових публікацій від 90-х рр. XX століття до сьогодення засвідчив наявність широкого кола напрацювань, що закцентовують увагу на безсумнівної значущості проблем професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в контексті багатовекторних методологічних, науково-методичних підходів і викликів часу. У галузі дослідницького поля професійної підготовки виокремлено такі блоки: історичний, загальнопедагогічний, професійно-особистісний та компаративний. Серед найбільш очевидних та актуальних тенденцій трансформації та реформування професійної (фахової) підготовки в галузі дошкілля на підставі аналізу результатів наукових досліджень відзначено найбільш значущі та сутнісні: перегляд цільового, змістового, процесуально-діяльнісного та результативно-оцінного складників у контексті розвивального, смисложиттєвого, аксіологічного, культурологічного, компетентнісного та діяльнісно-практичного підходів.

Логіка студіювання розгорталася від означення актуальних тенденцій трансформації професійної підготовки в галузі дошкілля до обґрунтування

тих напрацювань, що мають безпосереднє відношення до проблеми нашого дослідження: місце екологічної домінанти в освітньому процесі закладів вищої та середньої освіти; теоретико-методологічні та методичні засади еколого-педагогічної підготовки майбутніх вихователів (різні аспекти та напрями) в умовах ЗВО, питання вдосконалення їхньої природознавчої освіти. Проведений аналіз теоретичних аспектів професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до еколого-педагогічної діяльності дозволив виявити певні суперечності стосовно обговорюваної нами проблеми: між вимогами до екологізації професійної підготовки майбутніх вихователів в умовах ЗВО і недостатньою увагою до її науково-практичного забезпечення; між зростанням потреби в запровадженні науково-методичної системи підготовки майбутніх вихователів до формування екологічно доцільної поведінки дошкільників та недостатнім рівнем її теоретико-методологічного обґрунтування та організаційно-технологічного забезпечення. Необхідність розв’язання суперечностей обумовила обґрунтування концептуальних засад професійної підготовки майбутніх вихователів в умовах ЗВО до формування екологічно доцільної поведінки дошкільників.

Методологічна база дослідження спирається на принцип комплементарності та на ідею поліфонії цілеспрямовано обраної сукупності методологічних підходів (системний, синергетичний, аксіологічний, особистісно-діяльнісний, культурологічний, компетентнісний, середовищний, технологічний), що дозволило розглянути й найбільш повно обґрунтувати досліджуваний феномен з різних позицій.

Сучасними дослідниками щодо професійної підготовки в педагогічному ЗВО загалом та дотично підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти та її результативності вивчається сутність, співвідношення та ієрархія понять «підготовка – компетентність», «підготовка – підготовленість», «підготовка – готовність», «компетентність – готовність».

Своєю чергою, дефінітивний аналіз таких понять, як «готовність», «готовність до професійної діяльності», «готовність до еколого-педагогічної діяльності», «компетентність», «екологічна компетентність», «еколого-педагогічна компетентність», що активно обговорюються в науковому дискурсі, дозволив виявити їхні системні взаємозв'язки і виокремити досліджуване поняття готовності до формування екологічно доцільної поведінки як актуальну самостійну наукову категорію. Її розглядаємо як особистісно-професійне цілісне інтегративне новоутворення, яке характеризується наявністю сформованих (привласнених) мотиваційно-ціннісних диспозицій, когнітивно-інтелектуальних характеристик, поведінкових патернів і рефлексивно-оцінних дій, що виявляє себе в здатності суб'єкта професійної діяльності до ефективного формування означеного сегмента життєдіяльності дошкільників. Як інтегративне особистісно-професійне новоутворення означене поняття включає такі компоненти: аксіологічний (ціннісно-мотиваційний критерій), когнітивний (інформаційно-знаннєвий критерій), поведінковий (діяльнісно-практичний критерій**)**, особистісний (рефлексивно-оцінний критерій).

На підставі філософського, соціально-екологічного підґрунтя, фундаментальних і спеціальних психолого-педагогічних досліджень, напрацювань з професійно-педагогічної освіти професійну підготовку майбутніх вихователів до формування екологічно доцільної поведінки дошкільників визначаємо як цілеспрямовану системну діяльність суб'єктів освітнього процесу (студентів і викладачів ЗВО), зорієнтовану на гарантоване формування готовності майбутніх фахівців до виховання екологічно доцільної поведінки дітей дошкільного віку, що є невід'ємним складником еколого-педагогічної компетентності й підставою для подальшого вдосконалення професійно-екологічної майстерності. Основними показниками її дієвості вважаємо цілісність, неперервність, відкритість та інтеграційність.

Концептуальна ідея полягає в обґрунтуванні та теоретичному конструюванні відкритої, цілісної, динамічної, інтегрованої системи професійної підготовки майбутніх вихователів, що ґрунтується на засадах екоцентричної парадигми, ідеях сталого розвитку та в контексті загального освітнього процесу ЗВО має спрямовуватися на розвиток і вдосконалення їхньої готовності до формування екологічно доцільної поведінки дітей дошкільного віку. До основних концептуальних положень віднесено такі: невід'ємною компонентою професійної підготовки майбутніх вихователів у педагогічному ЗВО є підготовка студентів до формування екологічно доцільної поведінки дітей дошкільного віку, що продиктовано необхідністю реалізації ідей та принципів сталого розвитку суспільства, формування екологічно виправданого та розумного способу життя, вимогами гуманізації та екологізації освітнього процесу; професійна підготовка студентів до формування екологічно доцільної поведінки дітей-дошкільників має спиратися на врахування базових і специфічних закономірностей, відповідних дидактичних принципів; розробка адекватного навчально-методичного забезпечення процесу професійної підготовки, у яке мають інтегруватися і тісно переплітатися її мотиваційно-цільовий, змістовий, діяльнісно-практичний та оцінно-рефлексивний компоненти; використання інноваційних педагогічних технологій у професійній підготовці майбутніх вихователів відповідно до мети, завдань, змісту і результату – забезпечення готовності до формування екологічно доцільної поведінки дошкільників; створення еколого-освітнього середовища, у якому відбувається реалізація професійної підготовки майбутніх педагогів у досліджуваному напрямі на відповідних етапах навчання; ефективність та результативність системної професійної підготовки майбутніх вихователів до виховання ЕДП дошкільників залежить від запровадження низки чітко окреслених педагогічних умов.

Здійснений аналіз наукових джерел з проблеми застосування системного підходу в професійній підготовці майбутніх вихователів засвідчив, що спроба створення системи їхньої професійної підготовки до формування екологічно доцільної поведінки дітей дошкільного віку не спостерігається. Систему підготовки майбутніх вихователів до формування екологічно доцільної поведінки дошкільників визначаємо як об'єктивну цілісність пов'язаних і впорядкованих між собою необхідних і достатніх компонентів (блоків), обумовлених метою її функціювання, що реалізується за певних педагогічних умов через розроблений змістово-технологічний контент і забезпечує прогнозований рівень готовності студентів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти до формування ЕДП дітей-дошкільників. Аналітична робота та узагальнення отриманих наукових даних, урахування авторських концептуальних положень і власного досвіду уможливили визначення структури експериментальної системи професійної підготовки студентів до означеного напряму професійної діяльності: найбільш доцільним, необхідним і достатнім у нашому дослідженні буде виокремлення таких структурних блоків експериментальної системи, як концептуально-цільовий, змістово-технологічний та оцінювально-результативний.

Концептуально-цільовий блок є засадничим, складається із компонентів нижчого порядку і містить сукупність мети і завдань професійної підготовки майбутніх вихователів до формування екологічно доцільної поведінки дошкільників, методологічних засад, закономірностей та принципів організації цього процесу.

Змістово-технологічний блок є стрижневим і виявляє себе на перетинанні кількох смислових координат: навчально-методичне забезпечення процесу підготовки майбутніх педагогів дошкільної освіти до вказаного сегмента професійної діяльності; оптимальний і доцільний баланс використання традиційних та інноваційних форм, методів і технологій цілеспрямованої освітньої роботи та відповідні етапи її розгортання у

створеному еколого-освітньому середовищі. Змістовий контент підпорядкований усвідомленню студентами мети, змісту, форм, методів, засобів, технологій, особливостей формування екологічно доцільної поведінки дітей дошкільного віку. Його значення та функційність підсилюються інтеграцією психолого-педагогічних, екологічних, інформаційних, правових, соціологічних знань, опануванням досвідом організації формування ЕДП в освітньому процесі закладу дошкільної освіти. Найдоцільнішим варіантом і результатом такої інтеграції виявився створений авторський семінар-практикум «Підготовка майбутніх вихователів до формування екологічно доцільної поведінки дітей дошкільного віку».

Технологічний компонент цього блоку, тісно пов'язаний із змістовим, висвітлює технологічну організацію процесуально-діяльнісних складників – підбір, комбінація та доцільне використання підпорядкованих меті, завданням і змісту професійної підготовки методів, форм, технологій і засобів на всіх етапах навчання, частково традиційних і переважно інноваційних. Технологічна організація сприяла інтеграції цих складників у єдиний розвивальний простір, що дозволило скоригувати процес навчання в його сутнісних аспектах.

Змістово-технологічний блок уключає такі основні етапи: мотиваційно-орієнтаційний, пізнавально-діяльнісний, екологічно активний. Перший етап освітньої роботи (мотиваційно-орієнтаційний) сприяє актуалізації ролі та значущості підготовки до формування екологічно доцільної поведінки дітей дошкільного віку, розвитку інтересу та потреби в еколого-педагогічній діяльності, стимулюванню позитивної мотивації до набуття готовності до означеного складника цієї діяльності; формування в майбутніх педагогів у процесі навчання екологічних цінностей, уявлень про особистісно-професійний смисл оволодіння педагогічним досвідом виховання екологічно доцільної поведінки як можливості здійснення себе як фахівця. Другий етап – пізнавально-діяльнісний – містить два взаємопов'язані конструкти –

змодифіковану систему екологічно-професійних знань, умінь та навичок і способи (технології) навчання. Він спрямований на оволодіння теоретичними засадами та досвідом вивчення й проєктування екологічної освіти дошкільників в означеному напрямі освітнього процесу закладу дошкільної освіти, системними знаннями про механізми, закономірності, особливості, методи, форми, засоби формування екологічно доцільної поведінки вихованців, способи організації еколого-освітнього середовища, опанування сучасними інноваційними технологіями. На цьому етапі використовуються традиційні та інноваційні форми (лекції, практичні та семінарські заняття, самостійна робота, педагогічна практика, науково-дослідна робота, тренінг, пресконференція, екологічні акції, створення портфоліо, екосвято, екотури, екотеатр, флешмоби, квести, майстер-клас та ін.) і методи навчання (діалогового, проєктного, інтерактивного, емапуермент-педагогіки): діалог, дискусія, проєктування, презентації, «круглий стіл», інтерактивні вправи, «ажурна пилка», «мозковий штурм», есе, педагогічні ситуації, навчально-дослідницькі і творчі завдання, наочно-практичні методи (розробка екобуків, екологічних прописів, екоінфобуклетів, вімельбух тощо) як пріоритетні за значенням, можливостями й результативністю. Третій етап – екологічно-активний – пов’язаний із виконанням курсових і наукових робіт, створенням і реалізацією адресних еколого-педагогічних проєктів, організацією екологічних та еколого-педагогічних активних практик, участю студентів у позааудиторних видах діяльності екологічного спрямування (науково-дослідної, природоохоронної, туристично-краєзнавчої, волонтерської і суспільно корисної, просвітницької, художньо-естетичної).

Оцінювально-результативний блок включає такі складники: компоненти і критерії готовності майбутніх вихователів до формування екологічно доцільної поведінки дітей дошкільного віку, показники, за якими здійснювалося вимірювання кожного компонента, рівні розвитку готовності та висновки щодо результативного підсумку ефективності експериментальної

системи професійної підготовки; діагностичний інструментарій, за допомогою якого діагностувався рівень готовності студентів до формування екологічно доцільної поведінки дітей-дошкільників, оцінювалася його динаміка.

За результатами теоретичного дослідження виявлена і схарактеризована сутність педагогічних умов, що гарантують досягнення мети професійної підготовки: забезпечення усталеної позитивної мотивації майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до професійної діяльності, спрямованої на формування екологічно доцільної поведінки дітей-дошкільників; створення необхідного навчально-методичного забезпечення шляхом удосконалення та реалізації еколого-педагогічного потенціалу циклу фахових освітніх компонентів, модернізації змісту педагогічних практик, упровадження постійно діючого семінару-практикуму «Підготовка майбутніх вихователів до формування ЕДП дітей дошкільного віку»; організація та підтримка синергійного та інноваційного еколого-освітнього середовища; здійснення партнерської взаємодії учасників освітнього процесу на рівні «суб'єкт-суб'єктних» стосунків в означеному сегменті професійної підготовки – «особистість (студент) – довкілля – особистість (викладач)»; використання сучасних інноваційних форм, методів і технологій навчання, спрямованих на формування готовності до оволодіння теоретико-практичним досвідом виховання ЕДП дітей.

Результати дослідження можуть широко використовуватися в підготовці екологічно компетентних фахівців дошкільної освіти, здійсненні діагностичного моніторингу рівня готовності до еколого-педагогічної діяльності, процесі впровадження екологічної компоненти в освітній процес педагогічного ЗВО та в підвищенні його якості, у вдосконаленні рівня професіоналізму викладачів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования : учеб. пособие. М. : Просвещение, 1984. 204 с.
2. Агаджанян Н. А., Торшин В. И. Экология человека. Избранные лекции. М., 1994. 225 с.
3. Акимова Т. А., Хаскин В. В. Экология : учебник / под общ. ред. В. В. Хаскина. М. : ЮНИТИ, 1999. 455 с.
4. Актуальні проблеми виховання, розвитку та навчання дітей передшкільного віку крізь призму освіти для сталого розвитку: матеріали всеукр. (з міжнар. участю) наук.-практ. конф. (м. Хмельницький, 24-25 верес. 2019 р.) / за заг. ред. Л. В. Зданевич, Н. М. Миськової, Л. С. Пісоцької, О. Д. Рейпольської. Хмельницький : ХГПА, 2019. 250 с.
5. Алексюк А. М. Педагогіка вищої школи України: історія. Теорія : підруч. для студ., аспірантів та молодих викл. вузів. Київ : Либідь, 1998. 557 [1] с.
6. Алиева А. Я., Длимбетова Г. К. Формирование экологической компетенции студентов для решения трансграничных экологических проблем Казахстана. Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития : материалы 12-й междун. конф. Астана, 2014. Ч. 3. С. 265-268.
7. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. *Избранные психологические труды* : в 2 т. М. : Изд-во МГУ, 1980. Т. 1. 336 с.
8. Андреев В. И. Педагогика творческого саморазвития: инновационный курс : в 2 кн. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1996. Кн. 1. 567 с.
9. Андреева Н. Д. Система эколого-педагогического образования студентов-биологов в педагогическом вузе : монография. СПб.: Изд-во РГПУ, 2000. 111 с.

10. Андрусич Н. Вберегти дітей від нас самих. *Дошкільне виховання.* 2014. № 2. С. 2-3.

11. Андрущенко В. П., Бондар В. І. Модернізація педагогічної освіти відповідно до викликів XXI століття. *Вища освіта України*. 2009. № 4. С. 17-23.

12. Андрущенко В. П., Михальченко М. І. Сучасна соціальна філософія. Київ : Генеза, 1996. 368 с.

13. Артемова Л. В. Педагогіка і методика вищої школи : навч.-метод. посіб. Київ : Кондор, 2008. 272 с.

14. Артюхина А. И. Образовательная среда высшего учебного заведения как педагогический феномен (на материале проектирования образовательной среды медицинского университета) : автореф. дис. … д-ра пед. наук : 13.00.08. Волгогорад, 2007. 42 с.

15. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. М. : Высш. шк., 1980. 368 с.

16. Архипова С. Самостійна робота студентів як фактор розвитку творчого потенціалу майбутніх соціальних педагогів. *Соціальна педагогіка: теорія та практика.* 2005. № 3. С.90-96.

17. Асмолов А. Г. Психология личности: принципы общепсихологического анализа. М. : Смысл, 1995. 416 с.

18. Асмолов А. Г. Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения. *Педагогика.* 2009. № 4. С. 18-22.

19. Асташова Н. А., Бондырева С. К., Сманцер А. П. Развитие аксиосферы будущего педагога в диалогическом пространстве современного образования. *Образование и наука.* 2018. Т. 20. № 7. С. 32-67.

20. Афанасьев В. Г. О структуре целостной системы. Философские науки. 1980. № 3. С. 86-92.

21. Білик Л. І. Теоретико-методичні основи формування екологічної відповідальності студентів у системі виховної роботи вищого

технічного навчального закладу : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2005. 51 с.

22. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения (Общедидактический процесс). М. : Педагогика, 1997. 189 с.

23. Бабич Е. В. Повышение профессионализма воспитателей в экологическом образовании дошкольников : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.08. Тольятти, 2009. 20 с.

24. Бадер С. О. Система формування ціннісно-смислових орієнтацій майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у фаховій підготовці : дис. … д-ра пед. наук. 13.00.04. Старобільськ, 2020. 576 с.

25. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція) / М-во освіти і науки України від 12.01.21 №33 URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf

26. Баль А. Середовищний підхід у вихованні особистості. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи.* 2014. Вип. 50. С. 161-165.

27. Бауер М. Методологія екологічної освіти. Чернівці : Крайова освіта. 2000. 320 с.

28. Бахтин М. М. Автор и герой: к философским основаниям гуманитарных наук. СПб. : Азбука, 2000. 336 с.

29. Бахтин М. М. К философским основам гуманитарных наук . Собрание сочинений : в 7 т. М. : Русские словари, 1996. Т. 5. С. 7-10.

30. Бахтин М. М. Литературно-критические статьи. М. : Худож. лит., 1986. 543 с.

31. Безсонова О. К. На захисті майбутнього – з дитинства, або Педагогіка експерименту в дошкільному закладі. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2015. № 3. С. 11-17.

32. Белобородова Н. С. Профессиональная подготовка будущих специалистов дошкольного образования в вузе к сохранению экологически

равновесного пространства детства : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.08. Н. Новгород, 2006. 52 с.

33. Беляев Г. Ю. Педагогиченская характеристика образовательной среды в различных типах образовательных учреждений : дис. … канд. пед. наук : 13.00.01. М., 2000. 157 с.

34. Беляев Г. Ю. Педагогическая характеристика образовательной среды в различных типах образовательных учреждений : автореф. дис. … канд. пед наук : 13.00.01., М., 2000. 20 с.

35. Бердяев Н. А. Смысл истории. М. : Мысль, 1990. 176 с.

36. Бердяев Н. А. Философия свободы. Смысл творчества. М., 1989. С. 293-325. (Серия «Из истории отечественной философской мысли»).

37. Березовська Л. Формування професійної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. *Психолого-педагогічний супровід підготовки фахівців у закладах вищої освіти* : зб. наук. пр. Одеса, 2022. С. 5-7.

38. Бескорса О. Теоретичні основи організації навчальної діяльності студентів педагогічних ВНЗ. Science Review. June 2018. Vol.1, 5(12). С. 46-49.

39. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. М. : Педагогика, 1989. 192 с.

40. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. Кн. 1. Особистісно орієнтований підхід теоретико-технологічні засади : наук.-метод. посіб. Київ. : Либідь, 2003. 280 с.

41. Бех І. Д. Виховання особистості: у 2-х кн. Кн. 2. Особистісно орієнтований підхід : наук.-практ. засади. Київ : Либідь, 2003. 344 с.

42. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання : наук.-метод. посіб. Київ : ІЗМН, 1998. 204 с.

43. Бех І. Д. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу в педагогіці. *Педагогіка і психологія : вісник АПН України*. 2009. № 2. С. 27-33.

44. Бєлєнька Г. В. Вихователь дітей дошкільного віку: становлення фахівця в умовах навчання : [монографія]. Київ : Світич, 2006. 304 с.

45. Бєлєнька Г. В. Особистість педагога у вимірі запитів XXI століття. *Дошкільне виховання*. 2019. № 4. С. 3-5.

46. Бєлєнька Г. В. Теоретико-методичні засади формування професійної компетентності вихователів дошкільних навчальних закладів в умовах ступеневої підготовки : автореф. дис. … д-ра пед. наук : 13.00.08. Київ, 2012. 38 с.

47. Бєлєнька Г. Дошкільнятам про світ природи: старший дошкільний вік : навч.-метод. посіб. Київ : Генеза, 2013. 112 с.

48. Библер В. С. От наукоучения - к логике культуры: два философских введения в двадцать первый век. М. : Политиздат, 1990. 413 с.

49. Біблер В. Культура. Діалог культур. Київ : Дух і Літера, 2018. 368 с.

50. Біда О. А. Природознавство і сільськогосподарська праця: методика викладання : навч. посіб. Київ : Перун ; Ірпінь : [б. в.], 2000. 400 с.

51. Білан О. І. Екологічне виховання дітей дошкільного віку. Львів, 1996. 71 с.

52. Білик В. Г. Теоретичні і методичні засади природничо-наукової підготовки майбутніх психологів у закладах вищої освіти : дис. … д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2021. 590 с.

53. Білик Л. І. Теоретико-методичні основи формування екологічної відповідальності студентів у системі виховної роботи вищого технічного навчального закладу : автореф. дис. … д-ра пед. наук : 13.00.04. Черкаси, 2005. 51 с.

54. Білявський Г.О., Фурдуй Р. Основи екологічних знань : підручник. Київ : Либідь, 1995. 288 с.

55. Білянська М. М. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх учителів біології до еколого-педагогічної діяльності у

загальноосвітніх навчальних закладах : дис. … д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2018. 623 с.

56. Блауберг И. В., Садовский В.Н., Юдин Э. Г. Системный подход: предпосылки, проблемы, трудности. М., 1969. 222 с.

57. Блауберг И. В., Юдин Э. Г. Становление и сущность системного подхода. М. : Наука, 1973. 270 с.

58. Бобылева, Л. А., Дупленко Н. В. О программе экологического образования старших дошкольников. *Дошкольное воспитание*. 2005. № 7. С. 36-42.

59. Богуш А. М. Компетентніший підхід у підготовці майбутніх фахівців

60. Богуш А., Гавриш Н., Кічук Н., Коваль Л. Формування професійної майстерності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. 2016. С. 153.

61. Бодров В. А. Психология профессиональной пригодности : учеб. пособ. М. : ПЕР СЭ, 2001. 511 с. (Современное образование).

62. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968. 278 с.

63. Бойко А. Упровадження інновацій як чинник оптимізації співвідношення педагогічної теорії і практики. *Рідна школа.* 2011. № 8-9. С. 15-22.

64. Бойчук Ю. Д. Культурологічний і аксіологічний підходи до формування еколого-валеологічної культури студентів вищих педагогічних навчальних закладів. *Вісник національного технічного університету України «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка.* 2009. Вип. 3. С. 121-124.

65. Большая психологическая энциклопедия : более 500 психологических терминов и понятий / [А. Б. Альмуханова и др.]. М. : Эксмо, 2007. 542, [2] с. : портр.

66. Большой психологический словарь / Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. 3-е изд. доп. и перераб. М. : Прайм-Еврознак, 2008. 2788 с.

67. Бондар О. І., Барановська В. Є., Єресько О. В. та ін. Екологічна освіта для сталого розвитку у запитаннях та відповідях : наук.-метод. посіб. для вчителів / за ред. О. І. Бондаря. Херсон, 2012. 155 с.

68. Бондаревская Е. В. Научно-теоретические основы личностно-ориентированного образования. Личностно-ориентированный образовательный процесс: сущность, содержание, технологии. Ростов н/Д : РГПУ, 1995. 288 с.

69. Бондаревская Е. В., Кульневич С. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: учеб. пособие / под ред. Е. В. Бондаревской. Ростов н/Д : Творческий центр «Учитель». 1999. 56 с.

70. Бондаренко В. Д. Культура общения с природой. М. : Агропромиздат, 1980. 172 с.

71. Борин Г. В. Організаційно-педагогічні умови підготовки майбутніх вихователів до роботи з батьками дітей раннього віку : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Тернопіль, 2009. 19 с.

72. Ботвіновська О., Якименко С. Як посварилися повітря, вода та ґрунт: дослідницьке заняття для середньої групи. *Дошкільне виховання.* 2013. № 7. С. 32-33.

73. Бочкарева О. В. Диалогическая направленность педагогического образования. *Высшее образование в России*. 2008. № 4. С. 160-164.

74. Братко М. В. Освітнє середовище вищого навчального закладу: функціональний аспект. *Педагогічний процес: теорія і практика* : зб. наук. пр. Київ : Едельвейс, 2015. Вип. 1-2. С. 11-17.

75. Братко М. В. Структура освітнього середовища вищого навчального закладу. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки*. 2015. Вип. 135. С. 67-72.

76. Брушлинский А. В. О критериях субъекта и его деятельности. *Психология субъекта профессиональной деятельности*. Ярославль : ДИА-Пресс, 2001. С. 5-23.

77. Буданов В. Г. Эпоха бифуркаций и синергетика в образовании. М., 1996. С. 42.

78. Булатов М., Малєєєв К., Загороднюк В., Солонько Л. Філософія ноосфери. Київ, 1995. С. 87.

79. Буркинський Б. В., Степанов В. Н., Харичков С. К. Эколого-экономические основы регулирования природопользования и развития : монография. Одесса : Феникс, 2005. 575 с.

80. Буркова Л. В. Формирование познавательной активности у старших дошкольников при изучении сезонных явлений природы : дис. … канд. пед. наук : 13.00.01. Киев, 1994. 168 с.

81. Бутенко В. Г. Підготовка майбутніх вихователів до формування здоров'язбережувальної компетентності дошкільників засобами ігрової діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Суми, 2018. 23 с.

82. Бутенко О. Витоки екологічного виховання дошкільників. *Педагогічний вісник.* 2010. Вип. 7. С. 1-5. URL: http:// library.udpu.org.ua/library_files/psuh_ pedagog_ probl_ silsk_shkolu /14/visnuk_19.pdf (дата звернення: 29.11.2019).

83. Бухвалов В. А., Богданова Л. В. Введение в антропоэкологию. М. : Варяг, 1995. 192 с.

84. Вакуленко О. Л. Формування основ екологічної компетентності у дітей старшого дошкільного віку у процесі діяльності на екологічній стежині. *Вісник психології і педагогіки : електронний збірник наукових праць.* URL: http://www.psyh.kiev.ua (дата звернення: 28.011.2019).

85. Вальдорфская педагогика : антология / сост. и ред. А. А. Пинского. М. : Просвещение, 2003. 494 с.

86. Варениченко А. Б. Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до формування екологічної культури молодших школярів : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Мелітополь, 2020. 337 с.

87. Васюк О. В. Формування професійної спрямованості майбутніх соціальних педагогів : монографія. Ніжин : Вид. ПП Лисенко М.М., 2014. 336 с.

88. Вачков И. В., Дерябо С. Д. Окно в мир тренинга. Методологические основы субъективного подхода к групповой работе. СПб. : Речь, 2004. 272 с.

89. Вашак О. О. Підготовка майбутніх вихователів до екологічного виховання дошкільників на засадах етнопедагогіки : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2010. 20 с.

90. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. та голов. ред. В. Т. Бусел. Київ ; Ірпінь : Перун, 2005. VIII, 1728 с.

91. Величко Т. Д. Підготовка майбутніх вихователів до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників : дис. … канд. пед. наук : 13.00.08. Одеса, 2014. 273 с.

92. Венгер Л. А. О формировании познавательных способностей в процессе обучения дошкольников. *Дошкольное воспитание*. 1979. № 5. С. 32-39.

93. Верекса М. Організація проектної діяльності у дитячому садку: дослідницькі проекти. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2009. № 12. С. 42-49.

94. Веретенникова С. А. Ознакомление дошкольников с природой : учебник. М. : Просвещение, 1973. 256 с.

95. Вернадский В. Несколько слов о ноосфере. Русский космизм : антологія философской мысли. М. : Педагогика, 1993. С. 303-311.

96. Вернадський В. Биосфера и ноосфера. М. : Айрис-Пресс, 2004. С. 242-469.

97. Вилюнас В. К. Психологические механизмы мотивации человека. М. : Изд-во МГУ, 1990. 288 с.

98. Вишнякова С. М. Профессиональное образование : словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. М. : НМЦ СПО, 1999. 538 с.

99. Вітвицька С. С. Аксіологічний підхід до виховання особистості майбутнього вчителя. *Креативна педагогіка* : наук.-метод. журнал. Вінниця, 2015. Вип. 10. С. 63-67.

100. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи. Київ : ЦУЛ, 2003. 309 с.

101. Вітер І. Ціна Землі. Про важливість виховання в дітей любові до природи. Екологічний семінар-тренінг для педагогів. *Дитячий садок. Управління.* 2020. №3 (103). С. 5-6, 30-32.

102. Возна Н. Г., Волошина В. Г. Екологічна освіта для сталого розвитку. URL: http://www.kntu.kr.ua/doc/nauk_zap…35.doc (дата звернення:).

103. Вознюк О. В. Педагогічна синергетика: ґенеза, теорія і практика : монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ імені І. Франка, 2012. 708 с.

104. Волкова Н. П. Педагогіка : навч. посіб. 2-ге вид., перероб., допов. Київ : Академія, 2007. 616 с. (Альма-матер).

105. Воробель М. М. Природа як засіб емоційно-естетичного розвитку дошкільників (на прикладі німецького досвіду). *Наукові записки Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Серія : Педагогічні науки.* Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2012. Вип. 107. С. 18-25.

106. Вульфов Б. З., Иванов В. Д. Основы педагогики в лекциях, ситуациях, первоисточниках : учеб. пособие. М. : Изд-во УРАО, 1997. 288 с.

107. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М. : Педагогика-Пресс, 1999. 536 с. (Психология: Классические труды).

108. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. М. : Педагогика, 1982-1984. Т. 4 : Детская психология / под ред. Д. Б. Эльконина. 1984. 433 с.

109. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. М. : Педагогика, 1982-1984. Т. 3 : Проблемы развития психики / под ред. А. М. Матюшкина. 1983. 368 с.

110. Гаврилюк М. М. Формування екологічно мотивованої діяльності дошкільнят *Стратегічні орієнтири розвитку неперервної екологічної освіти у навчальних закладах Чернівецької області* : матеріали регіон. наук.-практ. конф. (м. Чернівці, 22 берез. 2012 р.). Чернівці, 2012. 312 с.

111. Гаврилюк С. М. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутнього вихователя дошкільних навчальних закладів до педагогічної творчості : дис. … д-ра пед. наук : 13.00.04. Умань, 2016. 453 с.

112. Гавриш І. В. Формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності (методологічний і теоретичний аспекти) : монографія. Харків : ХОНМІБО, 2005. 388 с.

113. Гавриш Н. В. Болонські ініціативи професійної підготовки фахівців з дошкільної та початкової освіти. *Освіта Донбасу*. 2005. № 4. С. 5.

114. Гавриш Н. В. Освіта для сталого розвитку: переходимо на новий рівень. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2021. № 7. С. 10-14.

115. Гавриш Н. Педагогіка просто неба: природні та побутові матеріали в життєдіяльності дитини. *Дошкільне виховання*. 2019. № 6. С. 9-14.

116. Гагарин А. В. Воспитание природой. Некоторые аспекты гуманизации экологического образования и воспитания. – М. : МГППИ, 2000. – 232 с.

117. Гайнуллова Ф. С. Формирование экологической компетентности у будущих учителей начальных классов в условиях вуза : дис. … канд. пед. наук : 13.00.08. М., 2004. 163 с.

118. Гайсиева Г. И. Культурологический поход в теории и практике педагогического образования : дис. … д-ра пед. наук : 13.00.08. М., 2002. 366 с.

119. Галета Я. Формування пізнавальної самостійності студентів економічного коледжу засобами комп'ютерних навчальних ігор. *Рідна школа.* 2005. № 11. С. 38-41.

120. Гальперин П. Я. Формирование умственных действий и понятий. М. : МГУ, 1964. 38 с.

121. Гардащук Т. В. Концептуальні параметри екологізму. Київ : Вид. ПАРАПАН, 2005. 200 с.

122. Гаркавенко Л. Зелені чупринки, або Як цікаво організувати пророщування. *Дошкільне виховання.* 2013. № 3. С. 34-35.

123. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций). М. : ИнтерДиалект+, 1997. 697 с.

124. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций). М. : Совершенство, 1998. 608 с.

125. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / ред. и сост. П. В.Алексеев. М. : Школа - Пресс, 1995. 448 с.

126. Гибсон Дж. Экологический подход к зрительному восприятию : пер. с англ. М. : Прогресс, 1988. 461 с.

127. Гирусов Э. В. Основы социальной экологии : учеб. пособие. М. : Изд-во РУДН, 1998. 168 с.

128. Гладкий М. П. Проблеми екологічного виховання і формування свідомості. *Мультиверсум* : філософський альманах. Київ, 2001. Вип. 25. С. 211-220.

129. Глазачев С. Экологическая культура мира - приоритет безопасности планеты. Зеленый мир. 2003. № 9. С.17.

130. Глузман А. В. Профессионально-педагогическая подготовка студентов университета : теория и опыт исследования : монография. Киев : Поиск.-издат. агенство, 1998. 252 с.

131. Головко М. Б., Міхєєва О. І. Педагогічний супровід дошкільного дитинства. Слов'янськ : Вид-во Б. І. Маторіна. 2019. С. 39-42.

132. Головко О. Н. Генезис, современные технологии и тенденции развития системы непрерывного экологического образования : автореф. дис. … д-ра пед. наук : 13.00.08. Севастополь, 2003. 45 с.

133. Голубець М. А. Фундаментальні питання регіональної політики сталого розвитку. Соціально-економічні дослідження в перехідний період. *Регіональна політика сталого розвитку: принципи формування, механізми реалізації :* зб. наук. пр. Львів, 2002. Вип. 5 (XXXVI). С. 12-18.

134. Голубець О., Самойленко О., Сербінович З. Діти рятують планету : вистава за участі старших дошкільнят. *Дошкільне виховання*. 2017. № 7. С. 38-40.

135. Гончар Н. П. Формування готовності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до використання інтерактивних технологій : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2015. 306 с.

136. Гончарова Е. В. Социально-экологическое развитие личности ребенка в условиях гуманистического дошкольного образования : автореф. дис. … д-ра пед. наук : 13.00.01. М., 2005. 43 с.

137. Гончарова-Горянська М. В. Розвиток соціальної компетентності дошкільнят. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді* : [зб. наук. пр.]. Київ, 2002. Кн. 1. С. 212-218.

138. Горбань О. М., Бахрушин В. Є. Основи теорії систем і системного аналізу : навч. посіб. Запоріжжя : ЗІДМУ, 2004. 204 с.

139. Горовая В., Тарасова С. Педагогическая деятельность в системе современного человекознания. М. : ИЛЕКСА ; Ставрополь : АРГУС, 2005. 168 с.

140. Горопаха Н. М. Виховання екологічної культури дітей. Рівне : Волинські обереги, 2001. 212 с.

141. Горопаха Н. М. Краще пізнати щоб зберегти. Рівне, 1998. 76 с.

142. Горский Д. П. Проблемы общей методологии наук и диалектической логики. М. : Мысль, 1996. 311 с.

143. Горчакова О. А. Середовищний підхід до управління навчальними закладми в умовах полікультурності. *Вісник Черкаського університету. Серія : Педагогічні науки.* Черкаси, 2011. Вип. 209, ч. 1. С. 8-15.

144. Горюнова В. Вальдорфським шляхом. *Дошкільне виховання*. 1991. № 1. С. 5-7.

145. Гошовський С., Рудько Г., Преснер Б. Екологічна безпека техноприродних систем у зв'язку з катастрофічним розвитком геологічних процесів : монографія. Київ ; Львів : Нічлава, 2002. 624 с.

146. Грама Н. Г. Теоретико-методологічні засади фахової підготовки педагога-вихователя дошкільного закладу до економічного виховання дітей : дис. … докт. пед. наук : 13.00.04. Харків. держ. пед. ун-т ім. Г. Сковороди. – Харків, 2004. – 475 с.

147. Граматик Н. В. Готовність майбутніх вихователів дошкільних закладів освіти до формування першооснов екологічної відповідальності вихованців. *Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету. Серія : Педагогічні науки*. Ізмаїл, 2017. Вип. 36. С. 58-63.

148. Григоренко Л. Самостійна робота як фактор підвищення ефективності підготовки майбутніх педагогів до професійної діяльності. *Рідна школа.* 2005. № 8. С. 22-24.

149. Гриньова В. М. Аксіологічний підхід до проблеми педагогічної культури майбутнього вчителя. *Шлях освіти*. 2002. № 2. С. 2-6.

150. Гриньова В. М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти) : монографія. Харків : Основа, 1998. 300 с.

151. Грицан М., Курик М. Сучасна екологічна освіта: передумови, принципи, завдання. *Дошкільне виховання*. 2001. № 10. С. 6-7.

152. Гришаева Ю. М. Концепция формирования эколого-профессиональной компетентности студентов гуманитарного вуза : автореф. дис. … д-ра пед наук : 13.00.08. М., 2014. 38 с.

153. Грюнелиус Е. Вальдорфский детский сад. М.: Мир книги, 1992. 72 с.

154. Гулик Г. Екологізація освіти: теорія і практика. *Науковий вісник Національного лісотехнічного університету України*. Львів, 2015 (берез.). Вип. 25.2. С. 366-371.

155. Гуменюк Т. Б. Середовищний підхід до методики навчання технічних дисциплін у процесі фахової підготовки майбутніх учителів технологій. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи*. Київ, 2012. Вип. 32. С. 78-85.

156. Гуревич П. С. Философия культуры. М. : Аспект пресс, 1994. 315 с.

157. Давидова А. Повітря – це життя. Інтегроване заняття для старших дошкільнят. *Дошкільне виховання.* 2016. № 3. с. 17-21.

158. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. М. : Интор, 1996. 544 с.

159. Давыдов В. В., Зинченко В. П., Талызина Н. Ф. Проблема деятельности в работах А. Н. Леонтьева. *Вопросы психологии*. 1982. № 4. С. 61-66.

160. Декада ООН по образованию для устойчивого развития (2005-2014). Образование для устойчивого развития. URL: http://www. unesco.kz/education/2004/esd_brochure.pdf. (дата звернення:).

161. Декларація міжнародної конференції ООН «Навколишнє середовище і розвиток». Ріо-де-Жанейрор, 1992.

162. Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»). URL: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/896– 93–п (дата звернення:).

163. Дерябо С. Д., Ясвин В. А. Экологическая педагогика и психология : учеб. пособие. Ростов н/Д : Феникс, 1996. 480 с.

164. Джигерей В. С. Екологія та охорона навколишнього природного середовища : навч. посіб. Київ : Знання, 2002. 203 с.

165. Джумок Г. А. Формирование экологической культуры социального педагога в условиях вуза : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.08. М., 2006. 20 с.

166. Дзівалтовська В. Околицями рідного міста. Інтегроване заняття з екологічного туризму для старших дошкільнят. *Дошкільне виховання.* 2011. № 8. с. 23-25.

167. Димова В. Н. Педагогические условия оптимизации процесса экологического образования дошкольников : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.07. Екатеринбург, 2001. 20 с.

168. Дитина : програма виховання і навчання дітей від двох до семи років / М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Київ. ун-т ім. Б. Грінченка [та ін.] ; авт. кол. : Г. В. Бєлєнька, Е. В. Бєлкіна, О. Л. Богініч [та ін.]. 3-є вид., доопрац. та доп. Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2012. 492 с.

169. Дитина в дошкільні роки: комплексна додаткова освітня програма / наук. кер. К. Л. Крутій. Запоріжжя : ЛІПС, 2016. 160 с.

170. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2012. 360 с.

171. Дичківська І. М., Пониманська Т.І. М. Монтессорі: теорія і технологія. Київ : Слово, 2009. 304 с.

172. Дичківська І. Педагогічна інноватика: сучасний погляд. *Дошкільне виховання.* 2002. № 8. С. 6-8.

173. Дичківська І. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів до інноваційної педагогічної діяльності : автореф. дис. … докт. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2018. 40 с.

174. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посібник. Київ : Академвидав, 2004. 352 с.

175. Діденко В. Ф., Діденко Л. В., Кондрашова-Діденко В. І. Людина і світ : словник. Київ : Віра-Р, 1998. 88 с.

176. Длимбетова Г. К., Шайхеслямова К. О., Болатова А. Ж. Экологическая культура : метод. рук. Астана : НАО им. И. Алтынсарина, 2013. 91с.

177. Дмитрієва О. Пригоди у природі: туристичний похід для дітей середньої та старшої групи і їхніх батьків. *Дошкільне виховання.* 2017. № 6. С. 35-39.

178. Долішній М. І. Роль стратегій соціально-економічного розвитку областей у реалізації сталого розвитку України. Соціально-економічні дослідження в перехідний період. *Регіональна політика сталого розвитку: принципи формування, механізми реалізації* (збірник наукових праць). Львів, 2002. Вип. 5 (XXXVI). С. 3-11.

179. Дорожня реалізації Глобального Плану Дій з Освіти для сталого розвитку. URL: https://www.esd.org.ua/sites/esd.org.ua/files/.../roadmap2015.docx (дата звернення:).

180. Дошкільнятам – освіта для сталого розвитку : навч.-метод. посіб. для дошк. навч. закладів / Н. Гавриш, О. Саприкіна, О. Пометун ; за заг. ред. О. Пометун. Дніпропетровськ : Ліра, 2014. 120 с.

181. Дробноход М. І. Філософія екологічної освіти: концептуальні основи. *Педагогіка і психологія*. 1996. № 3. С. 43-49.

182. Дробноход М. І., Вольвач Ф. В., Іващенко С. Г. Концептуальні основи формування екологічного мислення та здібностей людини будувати гармонійні відносини з природою. Київ : МАУП, 2000. 76 с.

183. Дубасенюк О. А. Модернізація системи освіти в Україні в умовах сучасних глобалізаційних змін. Освітні реформи : місія, дійсність, рефлексія : монографія / за ред. В. Кременя, Т. Левовицького, В. Огнев'юка, С. Сисоєвої. Київ : Едельвейс, 2013. 460 с.

184. Дубасенюк О. А., Семенюк Т. В., Антонова О. Є. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності : монографія Житомир : Житомир. держ. пед. ун-т, 2003. 193 с.

185. Дубовіч І. А., Юзич Н. А. Теоретико-методичні та практичні засади реалізації екологізації економіки. *Науковий вісник Національного лісотехнічного університету України.* Львів : РВВ НЛТУ України. 2014. Вип. 24.4. С. 196-201.

186. Дудник І. Вступ до загальної теорії систем. Київ : Кондор, 2010. 129 с.

187. Дудченко Р. Енергія-помічниця. Інтерактивні казки для старших дошкільнят. *Дошкільне виховання*. 2014. № 1. С. 28-30.

188. Дурай-Новакова К. М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности : автореф. дис. … д-ра пед. наук : 13.0.01. М., 1983. 36 с.

189. Дьяченко М. И. Кандибович Л. А. Психологические проблемы готовности и деятельности. М. : БГУ, 1978. 182 с.

190. Екодія: десять найпопулярніших напрямків екологічного волонтерства. URL: https://ecoaction.org.ua/eko-volonter10.html?gclid=CjwKCAjwpKyYBhB7EiwAU2Hn2Yj8yQIf8k7B9lnyDb

RGr12vqo0BPnSy9nuFS6Gky45NqL2bSDIgoRoCteQQAvD_BwE (дата звернення: 10.09.2020 р.).

191. Екологічна Конституція Землі: метологічні засади / за ред. Ю. Ю. Туниці. Львів : РВВ НЛТУ України, 2011. 440 с.

192. Екологічна освіта і виховання: досвід та перспективи : [матеріали Всеукр. наук.-практ. конф.]. Київ : Центр екол. освіти та інформ., 2001. 248 с.

193. Еколого-економічний тлумачний словник-довідник / А. В. Толстоухов, Л. А. Волкова, М. Г. Лустюк, Н. М. Білоус. Київ : Вид-во Європ. ун-ту, 2003. 256с. : іл. + табл.

194. Жаровцева Т. Г. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями : автореф. дис. … д-ра пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2007. 44 с.

195. Жданова С. Формирование экологической компетентности специалиста дошкольного образовательного учреждения в процессе повышения квалификации : автореф. дис. …. канд. пед. наук : 13.00.08. Шуя, 2009. 23 с.

196. Желанова В. В. Середовищний підхід у вищій освіті: сутність та логіка реалізації. *Теорія і практика професійної майстерності в умовах цілежиттєвого навчання* : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Рута, 2016. С. 98-116.

197. Жилбаєв Ж. Экономика и образование. *Образование и наука*, 2016. № 6 (135). С. 62-74.

198. Завершинский К. Ф. Культура и культурология в жизни общества. Великий Новгород, 2000. 92 с.

199. Загвоздкин В. Вальдорфский детский сад. В созвучии с природой ребенка. СПб. ; М., 2005. 160 с.

200. Загвязинский В. И. Теория обучения: современная интерпретация : монография. М. : Академия, 2007. 192 с.

201. Загородня Л. Діти, квіти та жуки, або як ознайомити дошкільників із природним довкіллям. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2021. № 7. С. 4-9.

202. Загородня Л. Екологічна освіта дошкільників: ідеї з-за кордону. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2021. № 7. С. 15-18.

203. Загрекова Л. В, Николина В. В. Теория и технология обучения. М.: Высш. шк. 157 с.

204. Зайцева Л. І. Формування у старших дошкільників науково-практичного досвіду в сфері природно предметного довкілля (теоретико-методичний аспект). Мелітополь : Видав. дім ММД, 2012. 381 с.

205. Зайцева Т. В. Теория психологического тренинга. Психологический тренинг как инструментальное действие. СПб. : Речь ; М. : Речь, 2002. 80 с.

206. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 р. № 1556-VII. Дата оновлення: 16.09.2022. URL: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18 (дата звернення:).

207. Закон України «Про дошкільну освіту» від 11.07.2001 р. № 2628-III. Дата оновлення: 02.04.2022. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2628-14

208. Закон України «Про професійний розвиток працівників» від 27.12. 2019 р. № № 39. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4312-17#Text (дата звернення: 01.02.2020).

209. Закон України «Про волонтерську діяльність» від 19.04.2011 р. № 3236-VI. Дата оновлення: 03.09.2022. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3236-17#Text (дата звернення: 02.09. 2020 р.).

210. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 р. № 2145- VIII. *Відомості Верховної Ради*. 2017. № 38-39, ст.380. URL: http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/print (дата звернення: 26.01.2020).

211. Занюк С. Психологія мотивації : навч. посіб. Київ : Либідь, 2002. 304 с.

212. Заредінова Е. Сутнісна характеристика середовищного підходу до сучасної віщиї освіти. *Естетика і етика педагогічної дії* : зб. наук. пр. Київ ; Полтава, 2017. Вип. 16. С. 35-44.

213. Зарубежный опыт экологического воспитания детей. *StudRef*. URL:https://studref.com/670681/pedagogika/zarubezhnyy_opyt_ekologicheskogo_vospitaniya_detey (дата звернення:).

214. Застело А. О. Екологізація освітньої взаємодії. *Вісник Одеського національного університету. Серія : Психологія.* 2012. Т. 17, вип. 9. С. 90-97.

215. Застосування проектних технологій у підготовці майбутніх викладачів дошкільної педагогіки та психології / Козак Л. В. *Педагогічний процес: теорія і практика* : зб. наук. пр. 2013. Вип. 1. С. 54-64.

216. Захлебный А. Н., Дзятковская Е. Н., Грачев В. А. Концепция общего экологического образования в интересах устойчивого развития. *Вопросы современной науки и практики*. 2012. № 39. С. 55-59.

217. Зверев И. Д. Экологическое образование и воспитание: узловые вопросы. *Экологическое образование: концепции и технологии* : сб. науч. тр. Волгоград : Перемена, 1996. С. 72-81.

218. Зданевич Л. В. Модель професійної підготовки майбутніх вихователів ДНЗ до роботи з дезаптованими дошкільниками. *Теорія і практика професійної майстерності в умовах цілєжиттєвого навчання* : монографія / за ред. О. Дубасенюк. Житомир : Рута, 2016. С. 136-154.

219. Здравомыслов А. Г. Потребности, интересы, ценности. М.: Политиздат, 1986. 223 с.

220. Зебзеева В. А. Дошкольное образование за рубежом: история и современность. М. : Сфера, 2007. 128 с.

221. Зебзеева В. А. Формирование готовности будущих воспитателей к эколого-гуманистическому образованию дошкольников : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.01. Оренбург, 2000. 20 с.

222. Зимняя И. А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблеме образования (теоретико-методологический подход). *Высшее образование сегодня*. 2006. № 8. С. 21-28.

223. Зимняя И. Педагогическая психология : учеб. пособие. Ростов н/Д : Феникс, 1997. 480 с.

224. Зинченко В. П. О целях и ценностях образования. *Педагогика.* 1997. № 5. С. 3-16.

225. Злобін Ю. А., Кочубей Н. В. Загальна екологія : [навч. посіб.]. Суми : Унів. кн., 2012. 416 с.

226. Золоторьова Г., Рагуля В. Об'єднуємо зусилля для здорового довкілля. *Дошкільне виховання*. 2018. № 3. С. 11-13.

227. Зосименко О. В Особливості організації проектної діяльності студентів під час вивчення педагогічних дисциплін : метод. рек. для викл. та студентів пед. вищ. навч. закладів. Суми : СумДПУ ім А.С. Макаренка, 2005. 44с.

228. Зыкова О. Организационно-педагогические условия развития экологической культуры субъектов образовательного процесса дошкольного учреждения. Автореф… канд.пед.наук ; 13.00.01. М., 2012. 27 с.

229. Зязюн І. А. Освітні технології у вимірах педагогічної рефлексії. *Світло*. 1996. № 1. С. 4-9.

230. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії : монографія. Черкаси : Вид-во ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2008. 608 с.

231. Зязюн І. Аксіологічні ресурси педагогічної дії вчителя. *Естетика і етика педагогічної дії* : зб. наук. пр. Київ ; Полтава, 2011. С. 9-24.

232. Ильенков Э. В. Философия и культура. М. : Политиздат, 1991. 464 с.

233. Ильин В. В. Аксиология. М. : Изд-во МГУ, 2005. 216 с.

234. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. СПб : Питер, 2000. 502 с. (Мастера психологии).

235. Ионова Е. Н. Вальдорфская педагогика: теоретико-методологические аспекты : монография. Харьков, 1997. 369 с.

236. Исаев И. Ф., Ситникова М. И. Творческая самореализация учителя: культурологический подход : учеб. пособие. М. ; Белгород : Изд-во БГУ, 1999. 244 с.

237. Іванчук С. А. Готовність майбутніх вихователів до формування екологічно доцільної поведінки у дітей дошкільного віку як результат фахової підготовки. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. Луганськ, 2021. № 3 (102). С. 123-135.

238. Іванчук С. А. Досвід формування екологічно доцільної поведінки у дітей дошкільного віку в альтернативних зарубіжних системах. *The scientific heritage.* 2021. Vol. 4, No. 60 (60). P. 22-25. URL : http://www.scientific-heritage.com/wp-content/uploads/2021/02/VOL-4-No-60-60-2021.pdf

239. Іванчук С. А. Екологічне виховання дошкільників у контексті його актуальних дефініцій. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітніх школах*. Запоріжжя, 2020. Вип. 70, т. 2. С. 54-58.

240. Іванчук С. А. Еколого-освітнє середовище як чинник ефективності професійної підготовки майбутніх вихователів. *ACTA PAEDAGOGICA VOLYNIENSES*. Київ : Гельветика, 2022. Вип. 1, т. 1. С. 61-66.

241. Іванчук С. А. Закономірності та принципи професійної підготовки майбутніх вихователів до формування екологічно доцільної поведінки у дітей дошкільного віку. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5 : Педагогічні*

науки: реалії та перспективи : зб. наук. пр. Київ : Гельветика, 2021. Вип. 84, т. 1. С. 76-80.

242. Іванчук С. А. Кочнєва С. С. Хрестоматія з освіти для сталого розвитку (для формування екологічно-, економічно- й соціально-доцільної поведінки дітей дошкільного віку) : навч.-практ. посіб. для закл. дошк. освіти. Слов'янськ : Вид–во Б. І. Маторіна, 2020. 185 с.

243. Іванчук С. А. Країна сталого розвитку : метод. рек. щодо використання коректурних таблиць з освіти для сталого розвитку (для формування екологічно, економічно й соціально доцільної поведінки дітей дошкільного віку). Дніпро : Ліра, 2022. 222 с., 14 с. іл.

244. Іванчук С. А. Методологічні підходи до процесу професійної підготовки майбутніх вихователів до формування екологічно доцільної поведінки у дітей дошкільного віку. *Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки.* Запоріжжя, 2021. № 1 (37). С. 179-185.

245. Іванчук С. А. Основи природознавства з методикою в схемах і таблицях : навч. посіб. Слов'янськ : Вид-во Б.І. Маторіна, 2021. 67 с.

246. Іванчук С. А. Особливості формування екологічно доцільної поведінки у дітей дошкільного віку. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки.* 2021, берез. № 1 (339). ч. 1. С. 191-200.

247. Іванчук С. А. Партнерська взаємодія учасників освітнього процесу як умова професійної підготовки майбутніх вихователів до формування екологічно доцільної поведінки дошкільників. *Гуманізація навчально-виховного процесу* : зб. наук. пр. Краматорськ : Друкарський дім, 2022. № 1 (101). С. 166-172.

248. Іванчук С. А. Поняття екологічно доцільної поведінки у науковому осмисленні. *Актуальні питання гуманітарних наук* : *міжвуз. зб. наук. пр. молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного*

університету імені Івана Франка. Дрогобич: Гельветика, 2021. Вип. 35, т. 3. С. 213-218.

249. Іванчук С. А. Проблема виховання екологічно доцільної поведінки в чинних програмах дошкільної освіти. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки* : зб. наук. пр. Бердянськ : БДПУ, 2020. Вип. 2. С. 173-182.

250. Іванчук С. А. Синергетичний підхід до процесу професійної підготовки майбутніх вихователів до формування екологічно доцільної поведінки у дітей дошкільного віку. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти* : зб. наук. пр. Слов'янськ : ДДПУ, 2021. Вип. 14. (ч. 1). С. 68-75.

251. Іванчук С. А. Сутність поняття екологічно доцільної поведінки дітей дошкільного віку. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5 : Педагогічні науки: реалії та перспективи* : зб. наук. пр. Київ : Гельветика, 2020. Вип. 78. С. 74-77. URL : http://www.chasopys.ps.npu.kiev.ua/archive/78/18.pdf

252. Іванчук С. А. Сучасні інноваційні технології як умова професійної підготовки майбутніх вихователів до формування екологічно доцільної поведінки дошкільників. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти* : зб. наук. пр. Слов'янськ, 2022. Вип. 17 (1). С. 53-62. DOI : https://doi.org/10.31865/2414-9292.17.2022.259975 URL : http://profped.ddpu.edu.ua/article/view/259975

253. Іванчук С. А. Сучасні наукові дослідження базових понять екоцентричної парадигми освіти. *Гуманізація навчально-виховного процесу* : зб. наук. пр. Харків : Вид-во НТМТ, 2020. №1 (99). С 159-167.

254. Іванчук С. А., Стягунова О. О. Методичний супровід формування екологічно доцільної поведінки дітей дошкільного віку в Донецькій області (2015-2021 роки). *Актуальні питання гуманітарних наук : міжвуз. зб. наук. пр. молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету*

імені Івана Франка. Дрогобич : Гельветика, 2022. Вип. 53, т. 1. С. 319-327. URL : http://www.aphn-journal.in.ua/53-1-2022

255. Іванчук С., Бакуменко Т., Яковенко В. Технологія розвитку професійної компетентності вихователів дошкільних закладів засобами тренінгу. *Educational Processes Management: Development in Reform Context :* monogr. / edit. : Olena Tryfonova, Sławomir Śliwa. Opole, 2021. P. 250-259. URL: https://www.wszia.opole.pl/wp-content/uploads/2020/05/6_2021.pdf

256. Ігнатенко П. Р. Аксіологія виховання: від термінології до постановки проблеми. *Педагогіка і психологія*. 1997. № 1. С. 118-123.

257. Іонова О. Дитина в сучасному суспільстві (вальдорфська педагогіка як «екологія дитинства»). *Педагогіка і психологія*. 1999. № 1.

258. Іслам А. В. Сучасна екологічна освіта у ВНЗ України. *Modern problems and ways of thrir science, transport, production and education.* 2013. June. URL: http://www.sworld.com.ua/konfer31/555.pdf (дата звернення:).

259. Іщенко Л. В. Наступність у екологічному вихованні старших дошкільників і першокласників : дис. … канд. пед. наук : 13.00.01. Умань, 1997. 260 с.

260. Іщенко Л. В. Теоретичні та методичні засади підготовки майбутнього вихователя до формування творчої індивідуальності старших дошкільників : дис. … д-ра пед. наук : 13.00.01. Черкаси, 2016. 453 с.

261. Каган М. С. Философия культуры. СПб. : Петрополис, 1996. 416 с.

262. Каган М. С. Человеческая деятельность. Опыт системного анализа. М. : Политиздат, 1974. 328 с.

263. Казанішева Н. В. Підготовка майбутнього вчителя початкових класів до екологічного виховання молодших школярів : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2011. 256 с.

264. Казанішена Н. В. Формування професійної готовності майбутнього вчителя до екологічного виховання учнів : монографія.

Кам’янець-Подільський : Кам’янець-Подільський нац. ун-т ім. І. Огієнка, 2013. 188 с.

265. Калуська Л. В. Комплексна програма розвитку, навчання та виховання дітей дошкільного віку «Соняшник». Тернопіль : Мандрівець, 2014. 144 с.

266. Калуська Л. В. Комплексна програма розвитку, навчання та виховання дітей раннього віку «Соняшник». Тернопіль : Мандрівець, 2014. 88 с.

267. Калуська Л. В. Навчально-методичний посібник «Соняшник» до комплексної програми розвитку, навчання і виховання дітей дошкільного віку «Соняшник». Тернопіль : Мандрівець, 2014. 200 с.

268. Кант И. Основы метафизики нравов. Сочинения : в 6 т. М. : Мысль, 1965. Т. 4, ч. 1. С. 241.

269. Каплуновська О., Самсонова О. Організація екологічної освіти в дошкільному навчальному закладі. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2009. №7. С. 9-13.

270. Капская А. Й. Формирование готовности студентов педвуза к исполнительско-речевой деятельности в системе профессиональной подготовки : автореф. дис. … д-ра пед. наук : 13.00.01. Київ, 1989. 36 с.

271. Карамушка В. І. Вступ до практики стійкого розвитку : навч. посіб. Київ ; Львів : Край, 2009. 240 с.

272. Кардаш І. Наступність в екологічному вихованні старших дошкільників і молодших школярів. *Обрії.* 2011. № 1 (32). С. 71-74.

273. Карпенко Н. М. Професійно-педагогічна підготовка фахівців дошкільної освіти в університетах Швеції : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2010. 20 с.

274. Карпинская Р. С., Лисеев И. К., Огурцов А. П. Философия природы: коэволюционная стратегия. М. : Интерпракс, 1995. 352 с.

275. Карпова Е., Нестеренко В., Листопад О. Розвиток творчої активності майбутніх педагогів: теорія й практика : монографія. Одеса, 2005. 276 с.

276. Кас'яненко О. Педагогічні умови формування готовності майбутніх фахівців закладів дошкільної освіти до професійної діяльності в умовах інклюзії. Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія : Педагогіка та психологія. 2018. Вип. 2. С. 90-93.

277. Касллина О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования : для пед. спец. высш. учебных заведений. М. : Просвещение, 1990. 141 с.

278. Кашлев С. С. Интерактивные методы обучения педагогике. Минск : Высш. шк., 2004. 176 с.

279. Кашлев С. С. Эколого-педагогическая деятельность как феномен профессиональной педагогической деятельности. *Вестник Моск. гос. открытого пед. ун-та им. М. А. Шолохова.* Экопедагогика. 2004. № 2. С. 33-48.

280. Кинелев В. Г. Образование и цивилизация. *Высшее образование в России.* 1996. №3. С. 4–12.

281. Кисла Н. Ми з природою дружимо (екологічний мультфільм власноруч) : цикл занять для дітей старшої групи. *Дошкільне виховання*. 2017. № 1. С. 10-14.

282. Кічук Н. В. Технологізація професійної підготовки вихователя дошкільного закладу освіти: деякі аспекти проблеми. Наука і освіта. 2014. Вип. 10. С. 87–89.

283. Кічук Н. Суб'єкт-суб'єктна взаємодія як пріоритет педагогіки толерантності та особистісно-професійної підготовки майбутнього фахівця. Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету. Серія : Педагогічні науки : зб. наук. пр. Ізмаїл : РВВ ІДГУ, 2019. Вип. 42. С. 99-103.

284. Кларин В. М. Педагогическая технология в учебном процессе. Анализ зарубежного опыта. М. : Знание, 1989. 186 с.

285. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике. Рига : Эксперимент, 2002. 176 с.

286. Климчик О. М., Малярчук П. М., Мислива Т. М., Дубровський В. П. Екологія. Вступ до фаху : навч. посіб. Житомир : Житомир. нац. агроекологічний ун-т, 2008. 344 с.

287. Кловак Г. Т. Генеза підготовки майбутнього вчителя до дослідницької педагогічної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах : автореф. дис. … д-ра пед. наук : 13.00.01. Київ, 2005. 40 с.

288. Княжева І. А. Теоретико-методологічні засади розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін в умовах магістратури : автореф. дис. … д-ра пед. наук : 13.00.04 ; 13.00.08. Одеса, 2014. 45 с.

289. Князева Е. Н., Курдюмов С. П. Законы эволюции и самоорганизации сложных систем. М. : Наука, 1994. 220 с.

290. Князева Е. Н., Курдюмов С. П. Основания синергетики: человек, конструирующий себя и свое будущее. Изд. 3-е. М. : КомКнига, 2010. 232 с.

291. Ковалёв Г. А. Психическое развитие ребёнка и жизненная среда. *Вопросы психологии*. 1993. № 1. С.13-23.

292. Коваленко І. І., Бідюк П. І., Гожий О. П. Вступ до системного аналізу : навч. посіб. Миколаїв : МДГУ ім. Петра Могили, 2004. 148 с.

293. Ковальчук І. П. Підготовка фахівців екологічного профілю у системі неперервної екологічної освіти. *Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні, 1992 -2002 рр.* : зб. наук. пр. Харків : ОВС, 2002. Ч. 2. С. 358 – 370.

294. Козак Л. В. Особистісно-орієнтоване навчання природознавства майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2006. 22 с.

295. Колишкіна А Формування екологічно доцільної поведінки учнів початкових класів у взаємодії школи і сім'ї : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Київ, 2014. 20 с.

296. Колонькова О. Культура екологічної поведінки школярів: сутнісна характеристика. Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Т. 7. Екологічна психологія. Київ, 2011. Вип. 27. С. 129-136.

297. Колонькова О. О. Виховання у старшокласників ціннісного ставлення до природи : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.07. Київ, 2003. 18 с.

298. Коммонер Б. Замыкающийся круг. Природа, человек, технология. Л. : Гидрометиздат, 1974. 296 с.

299. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : бібліотека освітньої політики / за заг. ред. О. В. Овчарук. Київ : К.І.С., 2004. 112 с.

300. Кон И. С. В поисках себя: личность и ее самосознание. М. : Политиздат, 1984. 225 с.

301. Кондрашова Л. В. Теоретические основы воспитания нравственно-психологической готовности студентов педагогического исстистута к профессиональной деятельности : автореф. дис. … д-ра пед. наук : 13.00.01. Кривой Рог, 1989. 42 с.

302. Концепція екологічної освіти України. *Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України.* 2002. № 7. С. 3–23.

303. Концепція екологічної освіти України. URL: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v6-1929001/sp:wide:max15 (дата звернення:).

304. Концепція нової української школи. URL: http://mon.gov.ua/Новини 2016/12/05/konczepcziya.pdf (дата звернення:).

305. Концепція розвитку освіти України на період 2015-2025 років. URL: https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitkupedagogichnoyi-osviti (дата звернення: 14.05.2019).

306. Коркоран П. Б., Сиверз Э. Переосмысление экологического образования. *Вестник «Зеленое спасение».* 1997. № 2.

307. Корнилова Л. А. Подготовка будущих педагогов к формированию экологического мировоззрения старшеклассников : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.08. Саратов, 2020. 25 с.

308. Королецька Л. В. Розвиток екологічної культури майбутніх бакалаврів лісового і садово-паркового господарства у процесі фахової підготовки : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Старобільськ, 2018. 277 с.

309. Коротяев Б. И. Избранные педагогические сочинения : в 3 т. Луганск : ЛНПУ им. Т. Шевченко, 2006 .

310. Коротяєв Б. І., Курило В. С., Савченко С. В. Педагогічна філософія. Луганськ : Вид-во «ДЗ ЛНУ ім. Т. Шевченка», 2010. 340 с.

311. Косенко Ю. М. Професійна підготовка кадрів дошкільної освіти: пріоритети XXI століття. *Актуальні проблеми науки та освіти*. Маріуполь : ДГМУ, 2010. С. 219-222.

312. Косенко Ю. М. Система професійної підготовки педагогічних кадрів дошкільної освіти в Україні з позиції історико-педагогічного дослідження. *Збірник наукових праць. Педагогічні науки*. Херсон: Вид-во ХДУ, 2009. Вип. 51. С. 17-22.

313. Кот Н. М. Спільна робота дошкільного закладу та сім'ї з екологічного виховання дошкільників : метод. посіб. *Дитячий садок.* 2001. груд. № 45 (141). 24 с.

314. Кравець Н. С. Екологічне виховання дітей дошкільного віку: дефінітивно-понятійна сутність проблеми. *Науковий журнал Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (Освітній простір України).* Івано-Франківськ, 2016. Вип. 7. С. 131-138.

315. Краевский В. В. Методология научных исследований. СПб., 2001. 148 с.

316. Краевский В. В. Общие основы педагогики. М.: Просвещение. 2005. 374 с.

317. Краевский В.В., Хуторской А. В. Основы обучения: дидактика и методика. М. : Академия. 2007. 352 с.

318. Краткая философская энциклопедия / ред., сост. Е. Ф. Губский. М. : Прогресс, 1994. 576 с.

319. Кремень В. Г. Сучасний навчальний процес як синергетична система. *Освітні реформи: місія, дійсність, рефлексія* : монографія / за ред. В. Кременя, Т. Левовицького, В. Огнев'юка, С. Сисоєвої. Київ : Едельвейс, 2013. 460 с.

320. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору : монографія. Київ : Педагогічна думка. 2009. 520 с.

321. Кремень В. Г., Ільїн В. В. Синергетика в освіті: контекст людиноцентризму. Київ: Педагогічна думка, 2012. 368 с.

322. Кривощекова Н. В. Подготовка будущих воспитателей к формированию экологической грамотности дошкольников: автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.01. Оренбург, 1999. 20 с.

323. Кримський С. Б. Філософія як шлях людяності і надії. Київ, 2000. 510 с.

324. Крисаченко В. С. Екологічна культура: теорія і практика. Київ : Заповіт, 1996. 352 с. (Трансформація гуманітарної освіти в Україні).

325. Кристопчук Т. Є. Педагогічна освіта в країнах Європейського Союзу / за ред. С. Сисоєвої. Рівне : Волинські обереги, 2013. 483 с.

326. Критерии, методы и методика изучения и формирования отношений школьников к природе : метод. рек. и разраб. / авт.-сост. А. П. Сидельковский. Ставрополь ; Пятигорск, 1988. 200 с.

327. Крутецкий В. А. Психология обучения и воспитания школьников. М. : Просвещение, 1976. 303 с.

328. Крутій К. Лепбук як дослідницький проєкт дошкільника. URL: http://ukrdeti.com/lepbuk-yak-doslidnickij-proekt-doshkilnika/ (дата звернення:).

329. Крылова Н. Б. Культурология образования. М. : Народное образование, 2000. 272 с.

330. Крюкова О. В. Формування екологічно доцільної поведінки молодших школярів : дис. … канд. пед. наук : 13.00.07. Київ, 2005. 242 с.

331. Крюкова О. В. Формування екологічно доцільної поведінки молодших школярів : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.08. Київ, 2005. 20 с.

332. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М., 1990. 230 с.

333. Кулиниченко В.Л. Современная медицина: трансформация парадигм теории и практики (философско-методологический анализ). Київ : Центр практ. філос., 2002. 239 с.

334. Курдюмов С. П. Синергетика – теория образования: идеи, методы, перспективы. М. : Знамя. 1993. 64 с.

335. Курінна С. М. Особливості соціалізації дітей шести-семи років в різних умовах життєдіяльності : дис. … канд. пед. наук : спец: 13.00.05. Слов'янськ, 2004. 246 с.

336. Курняк Л. Д. Екологічна культура: поняття і реальність. *Вища освіта України.* 2006. № 3. С. 32–37.

337. Курняк Л. М. Формування екологічної культури як пріоритет сучасної освітньої політики. *Мультиверсум : філософський альманах* : зб. наук. пр. 2006. Вип. 56. С. 223–227.

338. Куценко В. І. Освіта: місце і роль у формуванні нового екологічного мислення в контексті вимог здорового життєвого середовища. *Екологічний вісник.* 2009. № 2. С. 9-10.

339. Кучерявий О. Г. Теоретичні і методичні основи організації професійного самовиховання майбутніх вихователів дошкільних закладів і вчителів початкових класів : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2002. 37 с.

340. Кушнір В. А. Теоретико-методологічні основи системного аналізу педагогічного процесу вищої школи : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2003. 39 с.

341. Лапушенко І. Формування екологічної культури у дітей старшого дошкільного віку в спеціально організованих умовах (досліди). *Вісник педагогіки і психології*. URL: www.psyh.kiev.ua/Лапушенко_І._Формування_екологічної_культури _у_дітей_старшого_дошкільного_віку_в_спеціально_організованих_умовах_ (досліди) (дата звернення:).

342. Лебедик Л. В. Проектування інформаційних технологій фахової підготовки майбутніх педагогів. Педагогічні науки : зб. наук. пр. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2018. Вип. 71. С. 60–64. URL : http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/10124/1/Lebedyk.pdf

343. Лебідь С. Г. Формування екологічної культури учнів 7-11 класів у процесі вивчення курсу екології : дис. … канд. пед. наук : 13.00.07. Київ, 2001. 255 с.

344. Левин В. Г. Дискурс о целесообразности в контексте философии науки. Вестник СамГУ. 2012. № 5(96). С. 95-99.

345. Левитов Н. Д. О психологических состояниях человека. М. : Просвещение, 1964. 364 с.

346. Левченко Т. Земля в пакеті. Пошуково-дослідницька діяльність дітей старшої групи. *Дошкільне виховання.* 2018. № 3. С. 18-19.

347. Лекторский В. А. Философия, познание, культура. М. : Канон +, 2012. 384 с.

348. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М. : Академия, 2005. 352 с.

349. Лесіна Т. М. Теоретико-методичні засади професійної підготовки майбутніх вихователів до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку : дис. … док. пед. наук : 13.00.04, 13.00.08. Одеса, 2019. 540 с.

350. Лефрансуа Г. Прикладная педагогическая психология. СПб. : Прайм-Еврознак, 2005. 576 с.

351. Линенко А. Ф. Теория и практика формирования готовности студентов педагогических вузов к профессиональной деятельности : дис. … д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 1996. 378 с.

352. Лисенко Г., Іващенко О., Заклекта О. Від насінинки до рослинки: екологічний проект у дитячому садку. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2021. № 7. С. 22-26.

353. Лисенко Н. В. Дошкільник і екологія. Київ : РУМК, 1991. 126 с.

354. Лисенко Н. В. Еко-око: дошкільник пізнає світ природи : навч.-метод. посіб. Київ : Слово, 2015. 352 с.

355. Лисенко Н. В. Теорія і методика формування еколого-педагогічної культури вихователя дошкільного закладу в системі вищої педагогічної освіти України : автореф. дис. … д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 1996. 44 с.

356. Лисенко Н. В. Теорія і методика формування еколого-педагогічної культури вихователя дошкільного закладу в системі вищої педагогічної освіти України : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Івано-Франківськ, 1996. 391 л. Бібліогр.: С. 326-353.

357. Лисенко Н. В., Мацук Л. О., Лисенко О. М. Ознайомлення з природою та основи проекологічної освіти дітей дошкільного віку : підручник / за заг. ред. Н. В. Лисенко. Київ : Слово, 2019. 336 с.

358. Лисенко Н. Формування еколого-педагогічної культури майбутніх вихователів дошкільних закладів : автореф. дис. … д-ра пед. наук : 13.00.08. Одеса, 2009. 44 с.

359. Лисенко О. М. Теоретичні і методичні засади формування професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх педагогів дошкільних навчальних закладів у системі фахової підготовки : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Івано-Франківськ, 2019. 465 с.

360. Лисичкин В. А., Шелепин Л. А., Боев Б. В. Закат цивилизации или движение к ноосфере (экология с разных сторон). М. : ИЦ-гарант, 1997. 345 с.

361. Листопад О. Теоретико-методичні засади формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 ; 13.00.08. Одеса, 2016. 529 с.

362. Литвинюк Г. І., Когут О. І., Кульматицька О. Р. Проєктна діяльність в освітньому середовищі. Тернопіль: Навч. кн.-Богдан, 2014. 128 с.

363. Лихачев Б. Т. Педагогика : курс лекций. М. : Юрайт, 2001. 607 с.

364. Лихачев Б. Т. Философия воспитания: специальный курс : учеб. пособие. М., 1995. 282 с.

365. Ліненко А. Ф. Педагогічна діяльність і готовність до неї : монографія. Одеса : ОКФА, 1995. 80 с.

366. Лінник О. О. Майбутній учитель як суб’єкт педагогічної взаємодії: підготовка до співробітництва з молодшими школярами. Київ : Слово, 2014. 304 с.

367. Лісовська Т. Проблема професійної підготовки майбутніх фахівців з дошкільної освіти у вищих навчальних закладах. *Науковий вісник*

Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки. Миколаїв, 2016. №2. С. 101-108.

368. Логвиненко В. М. Теоретичні основи феномену екологічної культури. *Вісник Національного технічного університету України "Київський політехнічний інститут". Філософія. Психологія. Педагогіка*. 2011. № 3. С. 34–38.

369. Ломов Б. Г. Психическая регуляция деятельности. Избранные труды. М. : Ин-т психологии РАН, 2006. 624 с.

370. Лосев А. В., Провадкин Г. Г. Социальная экология : учеб. пособие / под ред. В. И. Жукова. М. : Владос, 1998. 312 с.

371. Лохвицька Л. В. Програма з морального виховання дітей дошкільного віку «Скарбниця моралі». Тернопіль : Мандрівець, 2014. 128 с.

372. Лук'янова Л. Б. Теорія і практика екологічної освіти у професійно –технічних навчальних закладах : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2006. 669 с.

373. Лук'янова С., Фурманова І. Листя осіннє в повітрі кружляє, килимом пишним під ноги лягає. Заняття з дітьми старшої групи. *Дошкільне виховання.* 2017. № 10. **С.**

374. Лук'янчук Л. У світі комах. Заняття для старших дошкільнят з використанням термомозаїки. *Дошкільне виховання.* 2016. № 4. С. 26-27.

375. Луценко І. О. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх вихователів до організації комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного вікум : автореф. дис. … д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2013. 40 с.

376. Любива В. В. Формування готовності майбутнього фахівця дошкільної освіти до творчої самореалізації у професійній діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Глухів, 2018. 23 с.

377. Людина і світ : словник / В. Ф. Діденко, Л. В. Діденко, В. І. Кондрашова-Діденко. Київ : ВІРА-Р, 1998. 88 с.

378. Людина. Суб'єкт. Вчинок: філософсько-психологічні студії / за заг. ред. В. О. Татенка. Київ : Либідь. 2006. 360 с.

379. Ляпунова В. Теоретичні і методичні засади професійної підготовки майбутніх вихователів до формування толерантності дітей у дошкільних закладах : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 ; 13.00.08. Київ, 2017. 39 с.

380. Магрламова К. Г. Виховання в учнів ціннісного ставлення до природи як складової природоохоронної роботи в основній школі : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.07. Умань, 2011. 20 с.

381. Майданюк А. Загадковий іней. Спостереження у природі для старших дошкільнят. *Дошкільне виховання.* 2013. № 12. С. 28-29.

382. Майданюк А. Такий дивовижний світ. Спостереження у природі для старших дошкільнят. *Дошкільне виховання*. 2013. № 1. **С.**

383. Майданюк А. Травнева роса - користь та краса! Заняття-спостереження на свіжому повітрі для середньої та старшої груп. *Дошкільне виховання*. 2013. № 5. С. 32-33.

384. Макар Л. М. Сутність освітнього середовища в освітньому процесі. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах.* 2013. Вип. 30. С. 229-236.

385. Макарова Л. М. Экологическая психология и педагогика: учеб. пособие. Самара: Самар. гос. ун-т, 2014. 123 с.

386. Мак-Клеланд Д. Мотивация человека. СПб. : Питер, 2007. 672 с.

387. Максимова Л. В. Опыт выявления каркаса основных понятии общей антропоэкологии. Эволюционная и историческая антропоэкология. М., 1994. С. 77-88.

388. Максимчук Н. П. Психологічні особливості становлення ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців у процесі професійної підготовки : автореф. дис. ... канд. псих. наук : 13.00.07. Київ, 2000. 20 с.

389. Мамедов Н. М. Культура, экология, образование. М. : РЭФИА, 1996. 52 с.

390. Мамедов Н. М., Глазачев С. Н. Экологическое образование как предпосылка устойчивого развития общества. *Экологическое образование: концепции и технологии.* Волгоград, 1996. С. 16-26.

391. Манойло Л. Таємниці дерев. Пошуково-дослідницька діяльність дітей старшої групи з використанням лепбуку. *Дошкільне виховання.* 2017. № 8. **С.**

392. Мантула Т. І. Наступність у формуванні цілісного сприйняття природи між дошкільною та початковою ланками освіти : дис. … канд. пед. наук : 13.00.09. Кіровоград, 2007. 309 с.

393. Мануйлов Ю. С. Средовой подход в воспитании : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. М., 1997. 192 с.

394. Маркова Т. Педагогические условия формирования экологической воспитанности детей старшего дошкольного возраста. Автореф… канд.пед.наук : 13.00.07. С-Петербург, 1999. 25 с.

395. Маркович Д. Ж. Социальная экология : кн. для учителя. М. : Просвещение, 1991. 173, [1] с.

396. Марочко Г. С. Формирование у детей старшего дошкольного возраста бережного отношения к природе (на материале растительного мира) : дис. … канд. пед. наук : 13.00.01. Киев, 1993. 229 с.

397. Мартинюк М. Актуальні питання підготовки майбутніх учителів. *Рідна школа*. 2010. №6. С. 40-44.

398. Марущенко Т., Степанова О., Ковальчук Л. Скажемо «Ні» сміттю в різному місті. *Дошкільне виховання*. 2017. № 9. **С.**

399. Маршицька В. В. Виховання емоційно-ціннісного ставлення до природи у дітей старшого дошкільного віку : дис. … канд. пед. наук : 13.00.08. Київ, 2003. 186 с.

400. Маршицька В. Екологічне виховання: соціально-моральні задачі. *Дошкільне виховання*. 2003. № 11. С. 7–9.

401. Маршицька В. Екологічні проекти. *Дошкільне виховання*. 2001. № 5. С. 24-25.

402. Масленников О. М., Филиппенко А. А. Экологические проекты в детском саду. Волгоград : Учитель, 2011. 240 с.

403. Маслоу А. Мотивация и личность : пер. с англ. 3-е изд. СПб. : Питер, 2008. 352 с.

404. Маслоу А. Психология бытия : пер. с англ. М. : Рефл-бук ; Киев : Ваклер, 1997. 304с.

405. Матвійчук А. В. Екологічне знання та стиль мислення сучасної науки : монографія. Рівне : Ліста-М, 2002. 147 с.

406. Машкіна Л. А. Підготовка студентів до впровадження педагогічних інновацій в дошкільному закладі : [монографія] / за наук. ред. Т. І. Поніманської. Хмельницький : Евріка, 2004. 204 с.

407. Машкова С. Формирование опыта экологически сообразного поведения у младших школьников. Автореф… Канд.пед.наук : 13.00.01. Волгоград. 2006. 23 с.

408. Медведев В., Алдашева А. Экологическое сознание : учеб. пособие. М. : Логос, 2001. 384 с.

409. Мелаш В., Гнатів О., Варениченко А. Екологізація системи освіти майбутніх фахівців. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія : Педагогіка*. 2014. № 2 (13). С. 170-174.

410. Мелманн М., Пометун Е. Диалоги об образовании для устойчивого развития. Киев : Освіта, 2012. 180 с.

411. Мельник Н. І. Професійна підготовка дошкільних педагогів у країнах Західної Європи: теорія і практика : монографія. Умань : ФОП Жовтий О.О., 2016. 392 с.

412. Менг Т. Средовой поход к организации образовательного процесса в современном вузе. *Известия РГПУ им. А. И. Герцена.* 2008. Вип. 52. С. 71-83.

413. Мерзон Е. Е. Образовательная среда как фактор формирования профессиональной компетентности студентов педагогического вуза. *Молодой ученый.* 2011. № 10. Т. 2. С. 170-172. URL: https://moluch.ru/archive/33/3737/ (дата обращения 23.11.2021.)

414. Метод научной педагогики Марии Монтессори / сост. и ред. кн. : З. Н. Борисова, Р. А. Семерникова. Київ : Ділова Україна, 1993. 144 с.

415. Методичні рекомендації щодо використання еконабору в освітньому процесі закладів дошкільної освіти Донецької області / уклад. : О. О. Стягунова, А. А. Сопільник. Краматорськ : Витоки, 2018. 8 с.

416. Методичні рекомендації щодо використання інтерактивного дидактичного посібника LEP-BUK «ЕКОБУК» в освітньому процесі закладів дошкільної освіти Донецької області (старший дошкільний вік) / уклад. : О. Стягунова, А. Сопільник. Краматорськ : Від. Інформ.-видав. діяльності, 2020. 14 с.

417. Миськова Н. М. Підготовка майбутніх вихователів до формування у старших дошкільників навичок, орієнтованих на сталий розвиток : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.004. Хмельницький, 2018. 23 с.

418. Митина Л. Психология профессионального развития учителя. М. : Флинта, 1998. 200с.

419. Митина Л. Психология труда и професиионального развития учителя. М. : Академия, 2004. 320 с.

420. Мищик Л. И. Формирование обобщенных представлений о неживой природе у детей дошкольного возраста : дис. … канд. пед. наук : 13.00.01. Киев, 1976. 147 с.

421. Мкртчян О. А. Система підготовки вихователів закладів дошкільної освіти до розвитку музичних здібностей дітей 4-7 років : дис. … д-ра пед. наук : 13.00.04. Харків, 2021. 505 с.

422. Моделі підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до професійної діяльності : монографія / за ред. Л. В. Зданевич, К. Л. Крутій. Хмельницький : Вид-во ХГПА, 2016. 476 с.

423. Моделювання професійної підготовки фахівців в умовах євроінтеграційних процесів / за ред. С. Вітвицької. Житомир : Вид. О. О. Євенок, 2019. 304 с.

424. Моисеев Н. Н. Устойчивое развитие и экологическое образование. *Философские аспекты социальной экологии*. М., 1996. С. 1-12.

425. Моисеева Л. В. Экологический подход в психолого-педагогическом образовании как основа достижения устойчивого развития. *Педагогическое образование в России*. 2012. № 2. С. 49–54.

426. Моисеева Л. В., Зебзеева, В. А. Социодинамика экологической субкультуры. М. : Творческий Центр, 2011. 300 с.

427. Моляко В. О. Психологічна готовність до творчої праці. Київ : Знання, 1989. 80 с.

428. Монахов В. М. Введение в теорию педагогической технологии. Волгоград : Перемена, 2006. 319 с.

429. Монтессори М. Помоги мне это сделать самому. М. : Карапуз, 2000. 272 с.

430. Мороз О. Г. Готовность к профессиональной деятельности как необходимое качество личности будущего учителя. *Социально-педагогические проблемы воспитания ученической молодежи* : тезисы. Запорожье, 1990. С. 34-35.

431. Морозова Л. П. Виховання екологічної культури особистості. *Вища освіта України*. 2001. № 2. С. 88–92.

432. Морозова Н. В. Экологизация образования как средство формирования экологической культуры. *Фундаментальные исследования*. 2012. № 3 (часть 2). С. 300-304.

433. Мусієнко М. М., Серебряков В. В., Брайон О. В. Екологія. Тлумачний словник. Київ : Либідь, 2004. 374, [1] с. : іл. укр. і рос. мовами.

434. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество : учебник. М. : Академия, 1999. С. 225.

435. Набока О., Давискиба В. Проблеми і перспективи застосування компетентнісного підходу у професійній освіті. Гуманізація навчально-виховного процесу : зб. наук. пр. 2019. № 5 (97). С. 20-35.

436. Набока О., Демченко М. Методична компетентність вихователів дошкільних навчальних закладів: теоретичний аспект. Молодий вчений. 2017. № 10.1. (50.1). С. 45-48.

437. Навчальний процес у вищій педагогічній школі : навч. посіб. / за заг. ред. О. Г. Мороза. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. 337 с.

438. Назарова Н. С. Введение в экологию : для учащихся школ и техникумов. Одесса, 1995. 100с.

439. Нарочна Л. К., Ковальчук Г. В., Гончарова К. Д. Методика викладання природознавства. Київ : Вищ. шк., 1990. 202 с.

440. Наука и культура. Круглый стол вопросов философии. Вопросы философии. 1998. № 10. С. 6-7.

441. Наукові підходи до педагогічних досліджень : колективна монографія / за заг. ред. В. І. Лозової. Харків : Апостроф, 2012. 348 с.

442. Науково-дослідна робота в закладах освіти / Ю. Туранов, В. Труський. Тернопіль, 2001. 168 с.

443. Науменко Р. А. Екологічне виховання учнів 5–9 класів шкіл-інтернатів у позаурочний час : дис. … канд. пед. наук : 13.00.07. Київ, 1994. 178 с.

444. Науменко Т. С. Екологічне виховання дітей старшого дошкільного віку засобами авторської казки : дис. … канд. пед. наук : 13.00.08. Київ, 2008. 232 с.

445. Науменко Т. С. Екологічне виховання дітей старшого дошкільного віку засобами авторської казки : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.08. Київ, 2008. 20 с.

446. Науменко Т. Формування природничо-екологічної компетентності дошкільників засобами авторської казки. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2012. № 7. С. 25-33.

447. Национальные системы экологического образования стран Западной Европы и США. *Экологическое образование школьников.* URL: http://eco-forchildren.ucoz.ru. (дата звернення:).

448. Національна доктрина розвитку освіти у XXI столітті : Указ Президента України від 17.04.2002 р. № 347/2002. URL: http://zakon2. rada.gov.ua/laws/show/347/2002 (дата звернення:)

449. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року : Указ Президента України від 25.06.2013 р. № 344/2013. URL: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/344/2013 (дата звернення: 28.01.2020).

450. Нелюбина Е. Г. Формирование экологической компетентности студентов педагогического вуза интегративно-проектным методом : дис. … канд. пед. наук : 13.00.02. Самара, 2005. 262 с.

451. Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз : монографія / В. П. Андрущенко, І. А. Зязюн, В. Г. Кремень, С. Д. Максименко, Н. Г. Ничкало, С. О. Сисоєва та ін. ; за ред. В. Г. Кременя. Київ : Наукова думка, 2003. 853 с.

452. Нестеренко В. В. Теоретико-методологічні засади підготовки майбутніх вихователів дошкільної освіти в системі заочного навчання : дис. … д-ра пед. наук : 13.00.04 ; 13.00.08. Одеса, 2013. 505 с.

453. Нестеренко В. В. Теоретико-методологічні засади підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в системі заочного навчання : монографія Одеса : Лерадрук, 2012. 399 с.

454. Нестерова А. А. Формирование эколого-педагогической компетентности будущих педагогов дошкольного образования : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.08. Чебоксары, 2011. 2 с.

455. Неулокоєва Л. Подорож до зимового лісу. Пізнавально-розважальна діяльність дітей молодшого дошкільного віку. *Дошкільне виховання.* 2013. № 11 (83). С.

456. Николаева С. Н. Методика экологического воспитания дошкольников : учеб. пособие для средних пед. учеб. заведений. 2-е изд., испр. М. : Академия, 2001. С. 155.

457. Николаева С. Н. Методика экологического образования в детском саду: работа с детьми средних и старших групп детского сада. М. : Просвещение, 2004. 208 с.

458. Николаева С. Н. Система экологического воспитания детей дошкольного возраста : автореф. дис. … д-ра пед. наук : 13.00.01. М., 2006. 42 с.

459. Николаева С. Н. Теория и методика экологического образования детей : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М. : Академия, 2012. 336 с.

460. Ничкало Н. Г. Сучасні проблеми розвитку системи неперервної професійної освіти: вітчизняний і зарубіжний досвід. *Неперервна професійна освіта, філософія, педагогічні парадигми, прогноз* : [монографія] / [за ред. В. Г.Кременя]. Київ : Наукова думка, 2003. 853 с.

461. Новиков В. Н. Образовательная среда вуза как профессионально и личностно стимулирующий фактор. Психологическая наука и образование : электронный журнал. 2012. № 1. URL: http://psyedu.ru/journal/ 2012/1/ 2776.phtml.

462. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / под ред. Е. С. Полат. 4-е изд. стер. М. : Академия, 2009. 272 с.

463. О'Коннор М. Свет жизни: руководство к учебному курсу по экологии для школьников и студентов : пер. и адапт. курсов АОПП. *Образовательный потенциал провинции*. Пущино, 1993. Т. 4. № 1. 149 с.

464. Оберемко І. Флораріум : пейзаж у мініатюрі : майстер клас для педагогів. *Дошкільне виховання.* 2020. № 2. С.18-19.

465. Огнев'юк В. О. Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку : монографія. Київ : Знання України, 2003. 450 с.

466. Одум Ю. Экология : пер. с англ. / под ред. и с предисл. Н. П. Наумова. М. : Мир, 1975. 744 с.

467. Ожегов С. И. Словарь русского языка : 57000 слов / под ред. Н. Шведовой. М. : Рус. яз. 1987. 750 с.

468. Олійник М. І. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в країнах Східної Європи : автореф. дис. ... д-ра. пед. нук : 13.00.01. Тернопіль, 2016. 45 с.

469. Оллпорт Г. Личность в психологии. СПб., 1998. 346 с.

470. Омельченко С. О. Взаємодія соціальних інститутів суспільства у формуванні здорового способу життя дітей та підлітків : монографія. Луганськ : Альма-матер, 2007. 352 с.

471. Омельченко С., Проскунін В., Решетова І., Фесак О. Формування поняття «якість дошкільної освіти» в різні історичні періоди розвитку системи дошкільної освіти. Сборник научных трудов SWorld. Т. 13. Педагогика, психология и социология. Иваново, 2014. Вип. 4 (37). С. 14-17.

472. Онофрійчук Л. О. Підготовка майбутніх фахівців дошкільних навчальних закладів до управлінської діяльності у процесі вивчення професійно-орієнтованих дисциплін : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Хмельницький, 2013. 16 с.

473. Опарин Р. В., Петров А. В. Экологическое воспитание средствами культурно-досуговой деятельности: история и инновации. *Мир науки, культуры, образования.* 2011. № 2 (27). С.205-208.

474. Орлова О. На шляху змін : досвід роботи педагогів Житомирщини. *Дошкільне виховання.* 2018. № 3. С. 6-7.

475. Осадча С., Ярова О. Птахи нашого міста: екологічний проект : екологічний семінар-тренінг для педагогів. *Дитячий садок. Управління.* 2020. №3 (103), 5-6. С. 22-25.

476. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / за заг ред. О. М. Пєхоти. Київ : 2001. 255 с.

477. Освітня програма «Впевнений старт» для дітей старшого дошкільного віку / [Н. В. Гавриш, Т. В. Панасюк, Т. О. Пироженко, О. С. Рогозянський, О. Ю. Хартман, А. С. Шевчук] ; за заг. наук. ред. Т. О. Пироженко. Київ : Українська академія дитинства, 2017. 80 с.

478. Основи критичного мислення : метод. посіб. для вчителів / авт. : О. І. Пометун, І. М. Сущенко. Дніпропетровськ : Ліра, 2016. 156 с.

479. Основи критичного мислення : навч. посіб. для учнів 10 (11) класів загальноосвіт. навч. закл. / О. І. Пометун, Л. М. Пилипчатіна, І. М. Сущенко, І. О. Баранова. Київ : Основа, 2016. 192 с.

480. Основи природознавства з методикою в схемах і таблицях : навч. посіб. / упоряд. С. А. Іванчук. Слов'янськ : Вид-во Б. І. Маторіна, 2021. 67 с.

481. Основи соціоекології / за ред. Г. О. Бачинського. Київ : Вищ. шк. 1995. 238 с.

482. Основні аспекти підготовки фахівців дошкільного профілю до формування екологічної компетенції у дітей дошкільного віку / В. М. Дєда. *Психологопедагогічні науки*. Київ, 2012. № 1. С. 144–149.

483. Острогорский А. Н. Избранные педагогические сочинения. М. : Педагогика, 1985. 352 с.

484. Оценка качества знаний обучающихся, оканчивающих начальную школу / Н. Ф. Виноградова и др. М., 2000. С. 246–247, 251–252.

485. Павлюк С. Ю., Русан Л. С., Колосіньська Г. І. Мандруємо екологічною стежкою. Тернопіль : Мандрівець, 2014. 166 с.

486. Падалка О. І. Формування пріоритетних педагогічних цінностей у майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2015. 20 с.

487. Панасенко Е., Маркович С. Деякі аспекти формування екологічної свідомості у дітей старшого дошкільного віку. Формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. Запоріжжя, 2010. Вип. 12. С. 141-147.

488. Панов В. И. Экологическая психология: опыт построения методологии. М. : Наука, 2004. 196 с.

489. Панченко Л. Ф. Інформаційно-освітнє середовище сучасного університету. Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2010. 280 с.

490. Папуткова Г. А. Компетентностно-ориентированное профессиональное экологическое образование студентов в вузе : автореф. дис. … д-ра пед. наук : 13.00.08. Новгород, 2008. 36 с.

491. Парамонова Л. А., Протасова Е. Ю. Дошкольное и начальное образование за рубежом. История и современность. М. : Академия, 2001. С. 240.

492. Пашинська Н. Прогулянка на весняний луг. Інтегроване заняття для дітей різновікової групи з вадами зору. *Дошкільне виховання.* 2014. № 3. С. 28-29.

493. Педагогика : большая современная энциклопедия / сост. Е. С. Рапацевич. Минск. : Соврем. Слово, 2005. 720 с.

494. Педагогика : педагогические теории, системы, технологии / под ред. С. А. Смирнова. М. : Академия, 2000. 544 с.

495. Педагогика и логика / Г. П. Щедровицкий, В. М. Розин, Н. Г. Алексеев, Н. Н. Непомнящая. М. : Касталь, 1993. 413 с.

496. Педагогика и психология высшей школы / под ред. М. М. Булановой-Топорковой. Ростов н/Д : Феникс, 2002. 544 с.

497. Петровский В. А. Личность в психологии: парадигма субъективности. Ростов н/Д : Феникс, 1996. 512 с.

498. Пєхота О. М. Індивідуалізація професійно-педагогічної підготовки вчителя : автореф. дис. … д-ра пед. наук : 13. 00.01. Київ, 1997. 52 с.

499. Пєхота О. М., Старєва А. М. Особистісно орієнтоване навчання: підготовка вчителя : монографія. Миколаїв :Іліон, 2006. 272 с.

500. Пинзеник О. М. Методика викладання дисциплін природознавчого циклу : навч. посіб. Київ : Кондор, 2014. 120 с.

501. Пинзеник О. М. Підготовка майбутніх вихователів до формування екологічно доцільної поведінки дошкільників. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія : Педагогіка. Соціальна робота.* Ужгород, 2011. Вип. 23. С. 127-129.

502. Підготовка вихователя до розвитку особистості дитини в дошкільному віці : монографія / Г. В. Бєлєнька, О. Л. Богініч, З. Н. Борисова та ін. ; за заг. ред. І. І. Загарницької. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. 310 с.

503. Підготовка вчителів до викладання питань сталого розвитку / за ред. О. Пометун. Київ : Педагогічна думка, 2015. 120 с.

504. Підготовка вчителів до викладання питань сталого розвитку : навч.-метод. матеріали для викладачів вищ. пед. навч. закладів та системи післядипломної пед. освіти / за ред. О. І. Пометун. Київ : Педагогічна думка, 2015. 120 с.

505. Підкурганна Г. О. Теоретико-методологічні та методичні основи художньо-педагогічної підготовки студентів факультету дошкільного

виховання педагогічного університету : автореф дис. … докт. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2003. 440 с.

506. Піроженко Т. Програма технології психолого-педагогічного проектування. *Дитячий садок.* 2004. № 16. С. 8-9.

507. Платонов К. К. Краткий словарь системы психологических понятий. М.: Высш. шк., 1984. 175 с.

508. Плохий З. П. Формирование бережного и заботливого отношения к природе у детей 5-го и 6-го года жизни (на материале животного мира) : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 1983. 24 с.

509. Плохій З. Екологічне світобачення дошкільнят. *Дитячий садок*. 2009. № 27 (507). С. 15-18.

510. Плохій З. Еколого-розвивальне середовище дошкільного навчального закладу: інноваційні підходи. *Дошкільне виховання*. 2010. №7. С. 6-10.

511. Плохій З. П. Виховання екологічної культури дошкільників : [метод. посіб.] / З. Плохій. Київ : Ред. журн. “Дошкільне виховання”, 2002. 173 с.

512. Плохій З. П. Формування у дітей дошкільного віку екологічної культури: (теоретичні та методичні аспекти) : монографія. Київ : Персонал, 2010. 319 с.

513. Плохій З. Сучасний зміст екологічного виховання. *Дошкільне виховання*. 2008. № 3. С. 3-6.

514. Плохій З. Формування екологічно мотивованої діяльності дошкільнят. *Дошкільне виховання*. 2005. № 7. С. 19-21.

515. Погулич О. З любов’ю до природи. Трудова діяльність дітей старшої групи у куточку природи. *Дошкільне виховання.* 2014. № 12. С.

516. Поддубный Н. В. Самоорганизующиеся системы: онтологический и методологический аспекты : автореф. дис. … д-ра филос. наук. Ростов н/Д, 2000. 41 с.

517. Поддъяков Н. Н. Мышление дошкольника. М. : Педагогіка, 1977. 272 с.

518. Подобєдова Т. Ю. Підготовка майбутніх учителів гуманітарного профілю до педагогічного проектування : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Луганськ, 2005. 2 с.

519. Половіна О. А. Формування естетичного ставлення до природи засобами образотворчого мистецтва у старших дошкільників (на матеріалі ознайомлення з пейзажним живописом) : дис. … канд. пед. наук : 13.00.08. Київ, 2007. 54 с.

520. Полонский В. М. Словарь по образованию и педагогике. М. : Высш. шк., 2004. 534 с.

521. Поль Р. У. Критическое мышление: что, почему и как. URL: http://evolkov.net/critic.think/Paul.R/ (дата звернення: 26.11.2019).

522. Полякова Г. Розвиток середовищного підходу у вищій освіті в умовах глобальних змін. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології.* Суми, 2018. № 4 (78). С. 186-199.

523. Пометун О. І. Енциклопедія інтерактивного навчання. *Бібліотека журналу «Історія і суспільствознавство в школах України: теорія та методика навчання.* 2014. № 5-6 (8). 95 с.

524. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Інтерактивні технології навчання: теорія і практика. Київ : АПН, 2002. 136 с.

525. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок: інтерактивні технології навчання. К. : А.С.К., 2005. 192 с.

526. Пометун О. Інтерактивні методики та система навчання. Київ : Шк. світ, 2007. 112 с.

527. Пометун О. Технології – це відповідь. Про що ми запитуємо? *Рідна школа.* 2011. № 8-9. С. 23-27.

528. Понiманська Т. І. Дошкільна педагогіка : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закладів. Київ : Академвидав, 2006. 456 с.

529. Поніманська Т. І. Підготовка фахівців з дошкільної освіти за кредитно-модульною системою організації навчального процесу. Київ : Міленіум, 2007. 244 с.

530. Пономарьова Г. Ф. Педагогічні умови формування екологічної культури студентів педагогічного коледжу : дис. … канд. пед. наук : 13.00.01. Харків, 1997. 175 с.

531. Попович О. М. Підготовка майбутніх вихователів до організації конструктивної діяльності дітей дошкільного віку : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00 04. Тернопіль, 2017. 24 с.

532. Пригожин И., Стенгерс И. Порядок из хаоса: новый диалог человека с природой. М. : Прогресс, 1986. 431 с.

533. Присяжнюк Л. Екологічна казка у роботі зі старшими дошкільниками. *Дошкільне виховання.* 2014. № 9. С. 20-24.

534. Присяжнюк Л. Екологічний квест як освітня технологія. *Дошкільне виховання*. 2018. № 6. С. 12-13.

535. Присяжнюк Л. Життя з насінини. Заняття з пізнавального розвитку для старших дошкільнят. *Дошкільне виховання*. 2014. № 9. С.

536. Присяжнюк Л. Збережемо планету для майбутніх поколінь. Формування в дошкільників основ екологічної свідомості в контексті стратегії сталого розвитку. *Дошкільне виховання.* 2020. № 2. С. 3-7.

537. Присяжнюк Л. У бджолину велику родину усі дружно йдемо на гостину. Екологічний квест для дітей старшої групи. *Дошкільне виховання*. 2018. № 6. С. 14-17.

538. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII. *Відомості Верховної Ради України*. 2014. № 37-38. С. 16-27.

539. Про дошкільну освіту : Закон України від 01.01.2021 р. № 2628-III. Дата оновлення: 02.04.2022. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2628-14#Text (дата звернення: 24.01.2020 р.).

540. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. *Відомості Верховної Ради України.* 2017. № 38–39. С. 5.

541. Програма дій «Порядок денний на XXI століття» (Самміт «Планета Земля», 1992). Київ : Інтелсфера, 2000. 359 с.

542. Програма з основ здоров'я та безпеки життєдіяльності дітей дошкільного віку «Про себе треба знати, про себе треба дбати» / Л. В. Лохвицька. Тернопіль : Мандрівець, 2014. 120 с.

543. Прозорова Л. Казкові пригоди, що вчать співчуття до людей і природи. *Дошкільне виховання*. 2018. № 3. С. 34-36.

544. Прокопенко І. Ф., Євдокимов В. І. Сучасні педагогічні технології в підготовці вчителів : навч. посіб. Харків : Колегіум, 2008. 344 с.

545. Прокопова А. Формирование у старших дошкольников готовности к нрпвственно-ориентированной деятельности в природе. Автореф… канд.пед.наук : 13.00.01. М., 2011. 35 с.

546. Професійна педагогічна освіта : особистісно орієнтований підхід : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. 436 с.

547. Професійна педагогічна освіта : сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку : монографія / авт. кол. : О. А. Дубасенюк, О. Є. Антонова, С. С. Вітвицька, Н. Г. Сидорчук та ін. ; за заг. ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2008. 316 с.

548. Професійна педагогічна освіта: системні дослідження : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. 308 с.

549. Професійно-педагогічна освіта: акме-синергетичний підхід. монографія / за ред. О. А Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ імені І. Франка. 2011. 389 с.

550. Прохорова Т. И. Дидактическая игра как средство экологического воспитания детей дошкольного возраста. *Инновационная наука*. 2018. 37-8. С. 170-173.

551. Прошкина И. Школа Мулле. *Обруч.* 1999. № 6. С. 27-29.

552. Пруцакова О. Л. Проблема формування культури екологічної поведінки школярів. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді* : зб. наук. пр. Київ, 2012. Вип. 16. Кн. 1. С. 251-259.

553. Пруцакова О. Л. Світоглядні орієнтири формування культури екологічної поведінки школярів. *Актуальні проблеми психології. Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Т. VII. Екологічна психологія.* Київ, 2011. Вип. 27. С. 324–331.

554. Пруцакова О. Л., Пустовіт Н. А., Колонькова О. О. Формування екологічно доцільної побутової поведінки школярів : метод. рек. для вчителів. Київ : Педагогічна думка, 2007. 40 с.

555. Пустовіт Н. Типи екологічної поведінки школярів. Надихаємо на дії : електрон. журн. 2010. №6 (2). С. 1-3.

556. Равен Дж. Компетентностная модель в современном обществе. выявление, развитие и реализация. М. : Когито-Центр, 2002. 396 с.

557. Рагуля В., Ратинська І. Врятуємо річку. Інтегроване заняття для дітей старшої групи. *Дошкільне виховання*. 2018. № 3. С. 14-17.

558. Радченко М. А. Інтерактивні технології навчання в професійному становленні майбутніх спеціалістів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах.* 2014. Вип. 34. С. 299-306. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pfto_2014_34_45 (дата звернення: 28.01. 2022).

559. Развитие ключевых компетенций в образовании: некоторые уроки из международного опыта. Сайт ООН по вопросам образования, науки и культуры. URL: www.ibe.unesco.org, 2002. (дата звернення:).

560. Развитие общения дошкольников со сверстниками / под ред. А. Г. Рузской. М. : Педагогика, 1989. 215 с.

561. Развитие познавательных и волевых процессов у дошкольников / под ред. А. В. Запорожца, Я. З. Неверович. М. : Просвещение, 1965. 420 с.

562. Развитие познавательных способностей в дошкольном возрасте / под ред. Л. А. Венгера. М. : Педагогка, 1986. 222 с.

563. Райгородский Д. Практическая психодиагностика. Методики и тесты учеб. пособие. Самара : Бахрах, 1998. 664 с.

564. Рачковская Н. А. Формирование экологической культуры будущего социального педагога в вузе: методология, теория, практика : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08. М., 2012. 42 с.

565. Реалізація європейського досвіду компетентного підходу у вищій школі України: матеріали метод. семінару. Київ : Педагогічна думка, 2009. С. 271-281.

566. Реймерс Н. Ф. Экология (теория, законы, правила, принципы и гипотезы). М., 1994. 366 с.

567. Репина Т. А. Отношение между сверстниками в группе детского сада. М. : Педагогика, 1978. 200 с.

568. Ринчковська Т., Соломонюк С. Лепбук для реалізації ідей сталого розвитку. *Дошкільне виховання*. 2018. № 3. С. 30-31.

569. Рипачева Е. А. Интеграция отечественного и зарубежного опыта формирования экологической культуры учащихся : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.01. СПб., 2008. 24 с.

570. Різник Л. М. Екологічне виховання молодших школярів на народних природознавчих традиціях : дис. … канд. пед. наук : 13.00.01. – Київ, 1995. 227 с.

571. Роганова М. В. Теорія і практика виховання духовної культури у студентів вищих навчальних закладів засобами культурологічних дисциплін : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.07. Луганськ, 2011. 400 с.

572. Роганова М. В. Формування у дітей старшого дошкільного віку ціннісного ставлення до природи засобами мистецтв : дис. … канд. пед. наук : 13.00.08. Київ, 2001. 225 с.

573. Рогачко-Островська М. С. Підготовка майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до розвитку креативного мовлення дітей перед шкільного віку : дис. … канд. пед. наук : 13.00.08. Одеса, 2020. 326 с.

574. Рогов Е. Настольная книга практического психолога : в 2 ч. Ч. 2. Работа психолога со взрослыми. Коррекционные приемы и упражнения. М.: Юрайт, 2017. 507 с.

575. Роговая О. Г. Становление эколого-педагогической компетентности специалиста в области образования : автореф. дис. … д-ра пед. наук : 13.00.08. СПб., 2008. 40 с.

576. Рогожина У. К. Интегрированный экологический практикум как фактор формирования эколого-педагогической компетентности студентов : автореф. дис. … канд. пед наук : 13.00.02. СПб, 2010. 22 с.

577. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М. : Прогресс, 1994. 479 с.

578. Роджерс К. Клиенцентрированная терапия : пер. с англ. М. : Рефл-бук ; Киев : Ваклер, 1997. 320 с.

579. Розвиток творчої активності майбутніх педагогів: теорія і практика : монографія / Е. Е. Карпова, В. В. Нестеренко, О. А. Листопад, Н. В. Кононенко, Т. І. Койчева. Одеса. 2005. 276 с.

580. Розов Н. С. Ценности в проблемном мире: философские основания и социальные приложения конструктивной аксиологии. Новосибирск : НГУ, 1998. 292 с.

581. Рокич М. Природа человеческих ценностей. М. : Нью-Йорк, 1973. 276 с.

582. Романюк Л. В. Психологічні чинники розвитку ціннісних орієнтацій студентської молоді : автореф. дис. ... канд. псих. наук. 19.00.01. Київ, 2004. 22 с.

583. Роменець В. Історія психології XIX – початку XX століття : навч. посіб. Київ : Вищ. шк., 1995. 614 с.

584. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб. : Питер, 2002. 720 с.

585. Рубинштейн С. Л. Принцип творческой самодеятельности. К философским основам современной педагогики. *Вопросы психологии*. 1986. №4. С.23-31.

586. Рубцов В. В. О проблеме соотношения развивающих образовательных сред и формирования знания (к определению предмета экологической психологии). *II Российская конференция по экологической психологии* : материалы (г. Москва, 12-14 апр. 2000 г.). М. ; Самара : Изд-во МГППИ, 2001. С. 77-81.

587. Руденко Ю. Теоретико-методичні засади розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів : дис. … д-ра пед. наук : 13.00.02, 13.00.08. Одеса, 2016. 611 с.

588. Русова С. Ф. Вибрані педагогічні твори / упоряд. О. В. Проскура. Київ : Освіта, 1996. 304 с.

589. Рустамова Ф. Формирование экологической культуры и образования у учащихся. *HORTUS BOTANICUS*. 2014. № 9. С. 35-37.

590. Рыжова Н. А. Экологическое образование в детском саду: книга для педагогов дошк. учреждений, преподавателей и студентов. М. : Карапуз, 2001. 432 с.

591. Рыжова Н. А. Экологическое образование в дошкольных учреждениях: теория и практика : автореф. дис. …. д-ра пед. наук : 13.00.01. М., 2000. 45 с.

592. Рысбаева Г., Тукешова Н., Абдыханова Д. Формирование экологической компетентности младших школьников в курсе познания мира. *Международный журнал экспериментального образования*. 2014. № 3-2. С. 25-29. URL: http://www.expeducation.ru/ru/article/view?id=4830 (дата звернення: 02.03.2020).

593. Рябкова Г. В. Тенденции развития экологического образования школьников: вторая половина XX – начало XXI века : автореф. дис. … канд. пед наук : 13.00.01. СПб., 2008. 27 с.

594. Савватеева О. А., Спиридонова А. Б., Лебедева Е. Г. Современное экологическое образование: российский и международный опыт. *Современные проблемы науки и образования*. 2019. № 5. URL: http://science-education.ru/ru/article/view?id=29188 (дата звернення:).

595. Савченко Р. А. Теорія і методика формування музично-педагогічної компетентності майбутніх вихователів та музичних керівників дошкільних навчальних закладів : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02. Київ, 1996. 38 с.

596. Садова Т. А. Синергетичні засади педагогічної взаємодії викладача і студентів. *Актуальні проблеми сучасної дошкільної та вищої освіти.* Одеса : Вид. Бондаренко М.О., 2019. С. 265-269.

597. Сазонова А. В. Загальнотеоретичні основи природничо-математичної освіти дітей дошкільного віку. Київ : Слово, 2010. 248 с.

598. Свистак-Яроцька О. Концепція природи у філософсько-етичній та релігійній думці Японії як основа особливого ставлення японців до природи. *Педагогічний дискурс* зб. наук. пр. Хмельницький, 2016. 20. С. 160-167.

599. Світ дитинства : комплексна освітня програма для дошк. навч. закл. / [упоряд. : О. М. Байєр, Л. В. Батліна, А. М. Богуш [та ін.] ; наук. кер. А. М. Богуш ; за заг. ред. Л. В. Батліної]. Тернопіль : Мандрівець, 2015. 200 с.

600. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : учеб. пособие. М. : Народное образование, 2005. 256 с.

601. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. М. : Народное образование, 2006. Т. 1. 845 с.

602. Семиченко В. А. Пріоритети професійної підготовки: діяльнісний чи особистісний підхід? Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи : [монографія] / [ред. І. А.Зязюн]. Київ : Віпол, 2000. 636 с.

603. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності. Київ : Вищ. шк., 2004. 335 с.

604. Сенько Ю. В. Гуманитарные основы педагогического образования : курс лекций. М. : Изд-во МПСУ, 2015. 252 с.

605. Сенько Ю. В. Гуманитарные основы педагогического образования : курс лекций. М. : Академия, 2000. 240 с.

606. Сергеев С. Ф. Иммерсивность, присутствие и интерактивность в обучающих средах. *Школьные технологии*. 2006. № 6. С. 36-42.

607. Сергеєва В., Семенюк О. Від екологічної освіти до екологічної свідомості. *Проблеми педагогічних технологій* : зб. наук. пр. Луцьк, 2003. Вип. 3. С. 80–86.

608. Сергиенко Е. А. Проблема соотношений понятий субъекта и личности. *Психологический журнал*. 2013. № 2. Т. 34. С. 5-16.

609. Серебрякова Т. А. Экологическое образование в дошкольном возрасте : учеб. пособие. М. : Академия, 2006. 208 с.

610. Серегина И. А. Психологическая структура субъектности как личностного свойства педагога : дис. … канд. псих. наук : 19.00.07. М., 1999. 208 с.

611. Сериков В. В. Личностный поход в образовании: концепция и технологии : монография. Волгоград : Перемена, 1994. 215 с.

612. Сериков В. В. Образование и личность: теория и практика проектирования педагогических систем. М. : Логос, 1999. 272 с.

613. Сидоренко Л. Філософія сучасної екології: єдність наукових, етичних і філософських ракурсів : навч. посіб. Київ : Вид. ПАРАПАН, 2002. С. 150.

614. Синяков А. П. Дидактические подходы к определению понятия «межпредметные связи». *Известия РГПУ им. А. И. Герцена*. 2009. № 113. С. 197-202. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/didakticheskie-podhody-k-opredeleniyu-ponyatiya-mezhpredmetnye-svyazi/viewer (дата звернення: 17.11.2021).

615. Сисоєва С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих : навч.-метод. посіб. Київ : ЕКМО, 2011. 324 с

616. Сисоєва С. О. Компетентнісно зорієнтована вища освіта: формування наукового тезаурусу. *Компетентістно зорієнтована освіта: якісні виміри* : монографія. Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2015. С. 18-44. URL: http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/11033/1/Sysoeva%20S.A.%202015.pdf (дата звертання: 03.03.2021).

617. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості : підручник. Київ : Міленіум, 2006. 344 с.

618. Сисоєва С. О. Особистісно орієнтовані педагогічні технології: метод проектів. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика* : наук.-метод. журн. Київ, 2002. Вип. 1(5). С. 73-79.

619. Сисоєва С. О., Кристопчук Т. Є. Педагогічний експеримент у наукових педагогічних дослідженнях неперервної професійної освіти : навч.-метод. посіб. Луцьк : Волин. обл. друк., 2009. 460 с.

620. Системний підхід у сучасних педагогічних дослідженнях в Україні : монографія / за ред. С. Я. Харченко. Старобільськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2016. 488 с.

621. Ситаров В., Пустовойтов В. Социальная экология. М. : Академия, 2000. 280 с.

622. Сімайкіна Т., Рачок Л., Мирончук О. Цінності плекаються в родині змалку. *Дошкільне виховання.* 2018. № 3. С. 8-10.

623. Скорко І. Красу ялинок збережемо. Комплексне заняття на свіжому повітрі для старших дошкільників. Дошкільне виховання. 2009. № 12. С.

624. Сластенин В. А. Педагогическая деятельность и проблема формирования личности учителя. *Психология труда и личности учителя*. Л., 1976. 160с.

625. Сластенин В. А. Педагогический процесс как система : монография. М. : МАГИСТР-ПРЕСС, 2000. 488 с.

626. Сластенин В. А. Технология профессионально-личностного развития будущего учителя, его готовности к организации воспитательного процесса в образовательном учреждении. М., 1994. 175 с.

627. Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Мищенко А. И., Шиянов Е. Н. Педагогика : учеб. пособие. М. : Школа-Пресс, 1997. 512 с.

628. Сластенин В. А., Мищенко А. И. Профессионально-педагогическая подготовка современного учителя. М. : Логос, 2000. 420 с.

629. Сластенин В. А., Подымова Л. С. Педагогика: инновационная деятельность. М. : Магистр, 1997. 224 с.

630. Слепцова И. Формирование готовности будущих воспитателей к взаимодействию с детьми дошкольного возраста в процессе профессиональной подготовки : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.08. М., 2007. 21 с.

631. Слободчиков В. И. Деятельность как антропологическая категория (о различении онтологического и гносеологического статуса деятельности). *Вопросы философии.* 2001. № 3. С. 48-57.

632. Слободчиков В. И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры. *Новые ценности образования: культурные модели школ.* М., 1997. Вып. 7. С. 177-184.

633. Словник-довідник з професійної педагогіки / за ред. А. Семенової. Одеса : Пальміра, 2008. 272 с.

634. Словник-довідник сучасних екологічних та природоохоронних термінів / [уклад. Г. Є. Гончаренко, С. В. Совгіра]. Київ : Наук. світ, 2010. 67 с.

635. Слюсар А., Шабер Н. Дитинство серед природи. Реалізація проекту зі збагачення екологічної стежини. *Дошкільне виховання*. 2020. № 2. С. 11-15.

636. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. М. : Аспект Пресс, 2005. 400 с.

637. Смирнова Е. Детская психология : учебник. М. : Владос, 2006. 366 с.

638. Смирнова Е. О., Рошка Г. Н. Условия становления произвольного поведения в раннем и дошкольном детстве. Магадан, 1993. 92 с.

639. Смолянко Ю. М. Формування професійної культури майбутніх фахівців дошкільної освіти в процесі магістерської підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Чернігів, 2018. 285 с.

640. Сова М. Філософсько-культурологічні основи інтеграції знань. *Рідна школа.* 2002. № 5. С. 33-36.

641. Совгіра С. В. Підготовка майбутнього вчителя до екологічного виховання старшокласників (на краєзнавчому матеріалі) : автореф. дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.04. Київ, 1999. 20 с.

642. Совгіра С. Тенденція проникнення екологізації у зміст освіти та навчальне середовище. Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : наук. зб. Умань : Софія, 2007. Вип. 20. С .170-176. URL:http://library.udpu.org.ua/library_files/psuh_pedagog_probl_silsk_shkolu/20/visnuk_28.pdf. (дата звернення:).

643. Совгіра С. Характеристика освітнього середовища закладів вищої освіти в контексті середовищного підходу. *Модернізація освітнього*

середовища: проблеми та перспективи : матеріали ІІІ міжнар. наук.-практ. конф., м. Умань, 16-17 лют. 2018 р. Умань : Візаві, 2018. С. 31-36.

644. Сокирська Н., Стахміч Є., Палащук О. Папір виготовляємо – дерева зберігаємо. Інтегроване заняття для дітей старшої групи. *Дошкільне виховання.* 2020. № 2. С. 8-10.

645. Соломина С. Н. Взаимодействие общества и природы (философские проблемы). М. : Мысль, 1982. 252 с.

646. Сорока К. О. Основи теорії систем і системного аналізу : навч. посіб. Харків : ХНАМГ, 2004. 291 с.

647. Сорокин П. А. Теория и практика высшего педагогического образования. М. : Политиздат, 1983. 210 с.

648. Сорокова М. Г. Система М. Монтессори: теория и практика. М. : Академия, 2003. 325 с.

649. Сорокова М. Г. Современное дошкольное образование: США, Германия, Япония (Актуальные проблемы и пути развития) : учеб. пособие. М. : МПГУ, 1998. С. 126.

650. Соцька О. Від знань та емоцій до екологодоцільної поведінки. *Дошкільне виховання*. 2014. № 11. С. 24-27.

651. Соцька О. Кімнатні рослини й око милують, і людей лікують. Заняття для старших дошкільнят. *Дошкільне виховання*. 2014. № 11. С.

652. Стандарт вищої освіти України за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта» галузі знань 01 «Освіта/Педагогіка» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти / під. кер. А. М. Богуш. Київ, 2019. 20 с. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-225osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/11/22/2019-11-22-012doshkilna-B.pdf (дата звернення: 20.12.2019 р.).

653. Стежина : комплексна альтернативна освітня програма для дошкільних навчальних закладів, що працюють за вальдорфською

педагогікою / авт.-упоряд. : А. Гончаренко, Н. Дятленко. Київ : Гілея, 2014. 218 с.

654. Степин В. С. Философская антропология и философия культуры. М. : Высш. шк, 1992. 188 с.

655. Стефановская Т. А. Технология обучения педагогике в вузе : метод. пособие. 2-е изд. М. : Совершенство, 2000. 272 с.

656. Стешенко В. В., Поляков О. О. Організація науково-дослідної роботи студентів у закладах вищої освіти України XIX ст. Проблеми технологічної та професійної освіти в контексті Нової української школи : матеріали засідання секції «Інноваційні підходи в технологічній освіті» Всеукр. наук.-практ. конф. студентів і молодих учених Донбаського державного педагогічного університету Перспективні напрямки сучасної науки і освіти, м. Слов'янськ, 23–24 трав. 2018 р. Слов'янськ, 2018. С. 19–22.

657. Стешенко В. В., Стешенко Б. В. Фактори визначення педагогічних умов організації освітнього процесу в закладах вищої освіти. Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти : зб. наук. пр. Слов'янськ, 2018. Вип. 8, ч. 1. С. 27–36. URL: http ://profped.ddpu.edu edu edu.

658. Стратегія сталого розвитку України до 2030 року (2015). URL:http://www.ua.undp.org/content/dam/ukraine/docs/SDGreports/UNDP_Strategy_v 06-optimized.pdf (дата звернення: 14.05.2016).

659. Струннікова Д. І. Наступність в ознайомленні з природою дітей 6 і 7 років (в умовах діяльності навчально-виховного комплексу «школа-дитячий садок») : дис. … канд. пед. наук : 13.00.08. Київ, 2000. 19 с.

660. Сулима О. В. Професійна підготовка вихователів дошкільних закладів в системі вищої освіти Федеративної Республіки Німеччини : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2015. 21 с.

661. Суравегина И. Т., Сенкевич В. М. Экология и мир. М. : Новая школа, 2004. 126 с.

662. Суходольский Г. В. Основы психологии теории деятельности. М. : Изд-во ЛКИ, 2008. 168 с.

663. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. К. : Рад. шк., 1977. Т. 3 : Серце віддаю дітям ; Народження громадянина ; Листи до сина. 670 с.

664. Сучасна вища школа: психолого-педагогічний аспект / за ред. Н. Г. Ничкало. Київ : ВІПОЛ, 1999. 450 с.

665. Сучасний тлумачний словник української мови: 100000 слів / за заг. ред. В. Дубічинскького. Харків : Школа, 2009. 1008 с.

666. Сучасні проблеми екологічного виховання дошкільників. *Інфопедія.* URL: http://infopedia.su/4x26b.html (дата звернення:).

667. Сущенко Л. П. Професійна підготовка фахівців фізичного виховання та спорту (теоретико-методологічний аспект) : [монографія]. Запоріжжя : Запоріж. держ. ун-тет, 2003. 442 с.

668. Сырымбетова Л. С., Нурланов Е. Б. Стратегия развития экологического образования и воспитания в современном Казахстане. *Инновации в образовании* : материалы междунар. конф. Астана, 2014. С.

669. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний. 2-е изд. М. : Изд-во МГУ, 1984. 344 с.

670. Танько Т. П. Теорія та практика музично-педагогічної підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів у педагогічних університетах : автореф. дис. … д-ра пед. наук : 13.00.04. Харків, 2004. 41 с.

671. Тарасенко Г. Щоб серце відгукнулось на красу : середовищний підхід до організації освітнього процесу. *Дошкільне виховання*. 2015. № 6. С. 10-15.

672. Тверезовська Н. Т., Сидорко В. П. Сучасні підходи до визначення сутності поняття «міжпредметні зв'язки». *Педагогіка вищої та середньої школи.* 2012. № 34. С. 315-320.

673. Тейяр де Шарден. Феномен человека : сборник очерков. М. : Прогресс, 1987. С. 133-186.

674. Теличко Н. В. Роль педагогічного емпауерменту у формуванні педагогічної майстерності вчителів початкових класів. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія : Педагогіка. Соціальна робота.* Ужгород, 2003. Вип. 18. С. 168-171.

675. Теорія і практика інтеграції змісту освіти. Освітня програма «Довкілля» / за ред. В. Ільченко. Київ ; Полтава, 2004. 235 с.

676. Терещенко І. І., Зубенко Д. В. Ідея всебічного розвитку особистості у теоретичних та практичних аспектах соціальної роботи. URL: https://ela.kpi.ua/bitstream/123456789/6015/1/10-1(5)-10.pdf (дата звернення: 27.01. 2022).

677. Терно С. Теорія розвитку критичного мислення : навч. посіб. Запоріжжя : ЗНУ, 2011. С. 20, 44.

678. Ткачова Н. О. Аксіологічний підхід до організації педагогічного процесу в загальноосвітньому навчальному закладі. Львів ; Харків : Каравела, 2006. 300 с.

679. Тлумачний словник екологічних термінів та понять, пов'язаних з охороною навколишнього середовища / уклад. : Л. В.Левандовський, Л. І. Танащук, Л. Ф. Степанець, В. Х. Суходол. Київ : НУХТ, 2006. 61 с.

680. Тристан А. Я Маю секрет… Театралізоване дійство спілки «ЕКОfriends» за участю дітей середньої та старшої груп. *Дошкільне виховання.* 2020. № 2. С. 16-17.

681. Трофаїла Н. Д. Підготовка майбутніх вихователів до емоційного розвитку дітей дошкільного віку : дис. … канд. пед. наук : 13.00.08. Умань, 2019. 270 с.

682. Троцко Г. В. Теоретичні та методичні основи підготовки студентів до виховної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах : автореф. дис. … д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 1997. 54 с.

683. Трубник І. В. Підготовка майбутніх вихователів до формування екологічно мотивованої поведінки старших дошкільників : автореф. дис. канд. ... пед. наук : 13.00.00. Ялта, 2009. 20 с.

684. Трубникова Э. И. О роли диалога в педагогическом общении. *Вологодские чтения*. 2006. № 60. С. 35-36.

685. Тугаринов В. П. О ценностях жизни и культуры. Л.: ЛГУ, 1960. 156 с.

686. Туркот Т. І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. Київ : Кондор, 2011. 628 с.

687. Узнадзе Д. Н. Экспериментальные основы психологической установки. Тбилиси : Изд-во Акад. Грузинской ССР, 1961. 210 с.

688. Українське дошкілля : програма розвитку дитини дошк. віку / М-во освіти і науки, молоді та спорту України ; [О. І. Білан, Л. М. Возна, О. Л. Максименко [та ін.]. Тернопіль : Мандрівець, 2012. 264 с.

689. Улюкаева И. Г. Становление и развитие дошкольного педагогического образования в Украине (1905-1941) : дис. … канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 1993. 190 с.

690. Умственное воспитание дошкольников. М. : Педагогика, 1972. 288 с.

691. Урсул А. Д. Модель опережающего образования: ноосферно-экологический ракурс. *Философия экологического образования*. М. : Прогресс-Традиция, 2001. С. 54.

692. Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. / под ред. : А. И. Пискунова, Г. С. Костюка, Д. О. Лордкипанидзе, М. Ф. Шабаевой. М. : Педагогика, 1974. Т. 1. 584 с.

693. Фасолько Т. С. Виховання відповідальної поведінки у дітей старшого дошкільного віку : дис. … канд. пед. наук : 13.00.08. Київ, 2000. 214 с.

694. Федоренко О. І., Тимочко Т. В., Ткач В. Н. Питання екологічного виховання та освіти населення. *Екологічний вісник*. 2005. №3. С.16-20.

695. Федорец Г. Ф. Межпредметные связи в процессе обучения : учеб. пособие. СПб., 1994. 250 с.

696. Федорова П. С. Организация образовательной среды современного вуза: психологический аспект. *Ярославский педагогический вестник*. 2011. № 3. Т. II. С. 238-241. URL: http://vestnik.yspu.org/releases/2011_3pp/03.pdf (дата звернення: 23.11.2021).

697. Федорчук В. Соціально-психологічний тренінг «Розвиток комунікативної компетентності викладача» : навч.-метод. посіб. Кам'янець-Подільський : Абетка, 2003. 240 с.

698. Федоряк М. М., Москалик Г. Г. Основи екології : навч. посіб. Чернівці : ЧНУ, 2009. 336 с.

699. Философия культуры. Становление и развитие / под ред. М. С. Кагана. СПб. : Лань, 1998. 448 с.

700. Философский энциклопедический словарь / сост. : Л. И. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. М.: Сов. энцикл., 1983. 840 с.

701. Філімонова Т. В. Підготовка майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до патріотичного виховання дітей старшого дошкільного віку : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Кропівницький, 2019. 24 с.

702. Філософія і методологія розвитку вищої освіти України в контексті євроінтеграційних процесів / авт. кол. : В. Андрущенко (керівник), М. Бойченко, Л. Горбунова, В. Лутай та ін. Київ : Пед. думка, 2011. 320 с.

703. Філософський енциклопедичний словник / редкол. : В. Г. Шинкарук (голова) та ін. Київ : Абрис, 2002. 751 с.

704. Філософські абриси сучасної освіти : монографія / авт. кол. : І. Предборська, Г. Вишинська, В. Гайденко, Г. Гамрецьката ін. ; за заг. ред. І. Предборської. Суми : Університетська книга, 2006. 226 с.

705. Фіцула М. М. Педагогіка : навч. посіб. [для студентів вищ. пед. закл. освіти]. Київ : Академія, 2000. 544 с.

706. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2010. С. 230-287.

707. Флешар Є. Дидактичні основи підготовки студентів - майбутніх вчителів біології до реалізації екологічної освіти : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13. 00. 02. Київ, 1999. 41 с.

708. Флоренский П. Разум и диалектика. *Богословский вестник*. 1914. Т. 3. № 9. 13 с.

709. Фоппель К. Уверенное управление. Тренинг, коучинг, саморазвитие. М. : Генезис, 2004. 122 с.

710. Фоппель К. Эффективный воркшоп. Динамическое обучение. М. : Генезис, 2003. 368 с.

711. Франкл В. Человек в поисках смысла. М. : Прогресс, 1990. 368 с.

712. Фридман Д. Джелли Джем - друг людей и природы. СПб., 1992. 119 с.

713. Хакен Г. Основные понятия синергетики. Многообразие поисков и подходов. М. : Прогресс-Традиция, 2000. С. 28–55.

714. Харченко С. Я. Дидактичні основи підготовки студентів до соціально-педагогічної діяльності. Луганськ : Альма-матер, 1999. 138 с.

715. Харченко С. Я., Краснова Н. П., Харченко Л. П. Соціально-педагогічні технології : навч.-метод. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Луганськ : Альма-матер, 2005. 552 с.

716. Хекхаузен Х. Психология мотивации достижений. СПб. : Речь, 2001. 240 с.

717. Хижняк І. А. Теорія і практика підготовки майбутніх учителів початкової школи до використання засобів електронної лінгвометодики у професійній діяльності : дис. … д-ра пед. наук : 13.00.04. Слов’янськ, 2017. 582 с.

718. Хилько М. І. Екологічна культура: стан та проблеми формування. Київ : Знання, 1999. 36 с.

719. Химинець В. В. Інноваційна освітня діяльність. Тернопіль: Мандрівець, 2009. 360 с.

720. Хрестоматія з історії дошкільної педагогіки / за заг. ред. З. Борисової. Київ : Вищ. шк., 2004. 511 с.

721. Хрестоматія з освіти для сталого розвитку (для формування екологічно, економічно й соціально доцільної поведінки дітей дошкільного віку) : навч.-практ. посіб. для закл. дошкільної освіти / уклад. : С. А. Іванчук, С. С. Кочнєва. Слов'янськ : Вид–во Б. І. Маторіна, 2020. 185 с.

722. Христовская Т. В. Ознакомление старших дошкольников с изменениями в природе (на примере роста растений) : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.01. М., 1989. 20 с.

723. Христовская Т. В. Ознакомление старших дошкольников с изменениями в природе (на примере роста растений) : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.01. М., 1989. 20 с.

724. Хуторской А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. М. : Изд-во МГУ, 2003. 416 с.

725. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты. *Эйдос* : интернет-журнал 2002. 23 апр. URL: https://eidos.ru/journal/ 2002/0423. htm. (дата звернення: 22.02. 2022).

726. Хуторской А. В. Методика личностно ориентированного обучения. Как обучить всех по-разному? : пособие для учителей. Москва : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. 383 с.

727. Хуторской А. В. Современная дидактика: учебник для вузов. СПб. : Питер, 2001. 544 с.

728. Цвєткова Г. Г. Концептуальні основи підготовки майбутніх фахівців галузі «Дошкільна освіта». *Development and modernization of*

pedagogical and psychological sciences: experience of Poland and prospects of Ukraine : coll. monogr. Lublin ; Poland, 2017. С. 225-243.

729. Цвєткова Г. Г. Теоретико-методологічні засади професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін у вищих навчальних закладах : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2015. 440 с.

730. Цикин В. А., Брижатый О. В. Синергетика и образование: новые подходы. Сумы : СумГПУ, 2005. 276 с.

731. Чаговець А. Сучасна професійна підготовка майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів: теоретичний аспект. *Обрії.* 2015. № 1(40) С. 99-102.

732. Чайковська Г. Сучасні тенденції екологічної освіти дітей дошкільного віку: зарубіжний досвід. *Social Work and Education*. 2018. Vol. 5, No. 1, PP. 139-150.

733. Чепель М., Дудник Н. Педагогика Марії Монтессори. Київ : Слово, 2017. 272 с.

734. Чередниченко Л., Харечко І. В природі ми лиш часточки малі. Земля не нам належить – ми Землі. Екологічний семінар-тренінг для педагогів. *Дитячий садок. Управління.* 2020. №3 (103), 5-6. С. 14-21.

735. Чернилевский Д. В. Дидактические технологии в высшей школе. М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2002. 437 с.

736. Чобітько М. І. Особистісно орієнтована професійна підготовка майбутнього вчителя: теоретико-методологічний аспект : монографія. Черкаси : Браво-України, 2006. 560 с.

737. Чошанов М. А. Обзор таксономий учебных целей в педагогике США. *Педагогика.* 2000. № 4. С. 86–91.

738. Шабінський М. Є. Екологічна освіта для сталого розвитку через громадянське виховання у початкових класах французької школи. Духовність особистості: методологія, теорія і практика : зб. наук. пр. Луганськ : Вид-во Східноукр. нац. ун-ту ім. В. Даля, 2008. Вип. 1(24). С. 180-188.

739. Шадриков В. Д. Новая модель специалиста. Инновационная подготовка и компетентностный подход. *Высшее образование сегодня*. 2004. № 8. С. 26-31.

740. Шалаев И. К., Веряев А. А. От образовательных сред к образовательному пространству: понятие, формирование, свойства. URL: http://www.informika.ru/text/ magaz/ pedagog/ pedagog_4/articl_1.html (дата звернення:).

741. Шалда Н. Палички-виручалочки. Освітня діяльність на прогулянці для дітей середньої та старшої груп. *Дошкільне виховання*. 2020. № 7. С. 10-13.

742. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. Харків : Прапор, 2007. 640 с.

743. Шапаренко Х. А. Особистісне самовдосконалення майбутніх педагогів дошкільної освіти : дис. … д-ра пед. наук : 13.00.07. Харків, 2019. 733 с.

744. Шапран, Ю. П., Шапран О. И. Образовательная среда вуза: типология, функции, структура. *Молодой ученый.* 2015. № 7 (87). С. 881-885. URL: https://moluch.ru/archive/87/16910/ (дата обращения: 23.11.2021).

745. Швейцер А. Благоговение перед жизнью. М., 1992. С. 44-79.

746. Швець Т. А. Педагогічні умови формування професійної майстерності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів : дис. … канд. пед. наук. 13.00.04. Херсон, 2016. 260 с.

747. Шевелева С. С. Открытая модель образования. М. : Магистр, 1997. 47 с.

748. Шевченко Т. Екологічне виховання дошкільників засобами музейної педагогіки. *Вихователь-методист дошкільних закладів*. 2015. № 7. С. 44-47.

749. Шевчук О. Формування екологічної поведінки учнів початкової школи засобами української етнічної культури : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.07. Київ, 2018. 20 с.

750. Шек Г. Г. Средовой поход как педагогическая инновация и условия его освоения : автореф. дис. … канд. пед наук : 13.00.01. Елец, 2011. 20 с.

751. Шендрикова І. Малятам про повітря. Організація пошукової діяльності дітей середньої групи. *Дошкільне виховання.* 2010. № 8. С.

752. Шилова В. Социально-экологическое образование студентов: потребностно-мотивационный и целевой компоненты. *Научные ведомости. Серия гуманитарные науки.* 2017. № 7 (256). Вып. 23. С. 165-176.

753. Шиянов Е. Н., Котова И. Б. Развитие личности в обучении : учеб. пособие для студ. пед. вузов. М. : Академия, 1999. 288 с.

754. Школа екологічного вчинку : [метод. рек.] / Н. А. Пустовіт, О. О. Колонькова, О. Л. Пруцакова. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. 36 с.

755. Шмалєй С. В. Система екологічної освіти в загальноосвітній школі в процесі вивчення предметів природничо-наукового циклу : монографія. Херсон, 2004. 369 с.

756. Шмидт С. О. «Нравственные вершины» учёного и писателя / Д. С. Лихачев. Письма о добром / отв. ред. С. О. Шмидт. М. Наука ; СПб. : Logos, 2006. С.267-311.

757. Штайнер Р. Воспитание ребенка с точки зрения духовной науки. М. : Парсифаль, 1993. 40 с.

758. Штайнер Р. Общее учение о человеке как основа педагогики. М. : Парсифаль, 1996. 40 с.

759. Шульженко А. К. Экологическое воспитание: европейский опыт : учеб. пособие. М., 2003. С. 58.

760. Шульженко А. К. Эколого-эстетическое воспитание молодежи в европейской и отечественной педагогике : дис. … д-ра пед. наук : 13.00.01. М., 2006. 439 с.

761. Шульженко А. К. Эколого-эстетическое воспитание: теория и практика ФРГ. Мозырь : Белый ветер, 2000. С. 169.

762. Щербина Н. Сторінками Червоної книги України. Комплексне заняття в старшій групі. *Дошкільне виховання*. 2009. № 3. С.

763. Щуркова Н. Е. Воспитание: новый взгляд с позиции культуры. М. : Педагогический поиск, 1997. 77 с.

764. Щуркова Н. Педагогическая технология. М., 2005. 256 с.

765. Экологическое и эстетическое воспитание школьников / под. ред. Л. П. Печко. М. : Педагогика, 1984. 281 с.

766. Экологическое образование: опыт России и Германии / под ред. В. И. Данилова-Данильяна, С. Н. Глазычева, Р. Лоба. М. : ТЭКО Центр, 1997. 463 с.

767. Экологическое просвещение и особо охраняемые территории. М., 1999.

768. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды / под ред. В. Давыдова, В. Зинченко. М. : Педагогика, 1989. 544 с.

769. Эльконин Д. Б. Понятие компетентности с позиции развивающего обучения. *Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию.* Красноярск, 2000. 267 с.

770. Эльконин Д. Б. Психология игры. — М. : Педагогика, 1978. 304 с.

771. Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности: методологические проблемы современной науки. М. : Наука, 1978. 246 с.

772. Юный эколог : программа экологического воспитания в детском саду / С. Н. Николаева. М. : МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2010. 82 с.

773. Я у Світі : програма розвитку дитини від народження до шести років (нова редакція) / [О. П. Аксьонова, А. М. Аніщук, Л. В. Артемова [та ін.] ; наук. кер. О. Л. Кононко]. Київ : ТОВ «МЦФЕР-Україна», 2019. 488 с.

774. Ягодин Г. А. Образование должно формировать личность. М. : Изд-во Агентства печати Новости, 1987. 30 с.

775. Якимець Н. Уроки в природі. *Дошкільне виховання*. 2018. № 6. С. 18-20.

776. Якобсон С. Г. Психологические проблемы этического развития детей. М., 1984. 114 с. : ил.

777. Яковлева Л. А. Педагогические условия формирования экологической культуры студентов факультета дошкольного воспитания : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.08. Магнитогорск, 2006. 20 с.

778. Яковченко О., Хильченко Ю. Екологічний експрес. Квест для дітей старшої групи. *Дошкільне виховання.* 2017. № 5. С.

779. Яницкий М. С. Ценностные ориентации личности как динамическая система : монография. Кемерово : Кузбассвузиздат, 2000. 20 с.

780. Янковская О. П. Роль дидактических игр природоведческого содержания в закреплении знаний старших дошкольников на занятиях : дис. … канд. пед. наук. 13.00.01. Киев, 1967. 232 с.

781. Яришева Н. Природознавчий матеріал у виховному процесі. *Дошкільне виховання*. 1992. № 2. С. 21-22.

782. Ярошинська О. О. Категорія «середовище» та «міждисциплінарний підхід» у представленні моделей середовища. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Педагогіка і психологія.* 2013. Вип. 40 (2). С. 39–44.

783. Ярошинська О. О. Теоретичні і методичні засади проєктування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи : дис. … д-ра пед. наук : 13.00.04. Умань, 2015. 544 с.

784. Ясвин В. А. Инструментальная экспертиза в процессе проектирования школьной среды : автореф. дис. … д-ра пед. наук : 13.00.01. М., 2000. 45 с.

785. Ясвин В. А. Образовательная середа : от моделирования к пректированию. М. : Смысл, 2001. 366 с.

786. Ясвин В. А. Психология отношения к природе : монография. М. : Смысл, 2000. 456 с.

787. Baltusite R., Katane I.. The structural model of the pedagogy students readness for professional activities in the educational environment. Rural Environment. Education. Personality : Proceedings of the Intern. Sci. Conf., 7-8.02. 2014. URL: https://llufb.llu.lv/conference/REEP/2014/Latvia-Univ-Agricult-REEP-2014proceedings-29-41.pdf (last access: 23.11.2021).

788. Bronfenbrenner U. Ecological systems theory. Annals of Child Development. 1989. № 6. P. 1-59.

789. Bronfenbrenner U. Regent advances in research on the ecology of human development. Development as action in context / edit. by Silbereisen R. K. Et. l. Berlin, Heidelberg, 1986. P. 25-30.

790. Bronfenbrenner U. The ecology of human development. Cambridge, MA : Harvard University Press, 1979. 352 p.

791. Bronfenbrenner U. The Ecology of human development. Experiments by nature and design. Cambridge, 1979. P. 5-220.

792. Carr D. Professional and Personal Values in Education and Teaching. Oxford Review of Education. 2006. Vol. 32, № 2. P. 171-183.

793. Catton W. R., Danlap R. E. Environmental sociology: A new paradigm. Amer. Sociologist. 1978. Vol. 13, № 1. P. 41-49.

794. Cornell J. Listening to nature. How to deepen your awareness of nature. Nevada. USA, 1987. 95 p.

795. Dietz F., Hofer M., Fries S. Individual values learning routines and academic procrastination. British Journal of Educational Psychology. 2007. № 77(4). P. 893-906.

796. Eccles J. S., Wigfield A., Arbor A. Motivational Beliefs, Values, and Goals. Psychol. 2002. № 53. P. 109-132. URL: https://outreach.mines.edu/cont_eng-edu/eccles.pdf. (last access: 07.01. 2022).

797. Gerbilsky L., Staroseletska O. Knowledge Integration, Environmental Informatics and Environmental Education. Environmental Communication in the Information Society : proc. of the 16th conf., EnviroInfo 2002 (Wien). URL: http://enviroinfo.eu/sites/default/files/pdfs/vol106/0337.pdf (last access: 17.11. 2021).

798. Howson J. Environmental education - Where now? Forum for promoting 3-19 comprehensive education. 1993. Vol. 35, № 2.

799. Ivanchuk S., Dronova, O., Vozniuk, A., Myskova N, & Shulha T. Civic and environmental education of future preschool education specialists. Educação cívica e ambiental de futuros especialistas em educação pré-escolar. Laplage Em Revista (International), 2021, Sept. - Dec. Vol. 7, No. 3A. P. 512-518.

800. Ivanchuk S., Kakhiani, Y., Hryboiedova, T., & Bilychenk, H. Preparing student teachers for the formation of socially significant values in preschoolers. Revista Tempos E Espaços Em Educação, 2022. Vol. 15, No. 34. 12 p.DOI : https://doi.org/10.20952/revtee.v15i34.16944

801. Ivanchuk S., Voznik A., DronovaJ., Girenko N., Arsova D. Preparation of Future Preschool Education Specialists for the Use of Modern Educational. Technologies International Journal of Higher Education. 2020. Vol 9, No 5. P. 28-35. DOI : http://www.sciedupress.com/journal/index.php/ijhe/article/view/18000

802. Jancen F. Alles Umwelt oder was? Hort heute. 1993. Jg. 4 №7/8.

803. Kollmuss A. & Agyeman J. Mind the gap: Why do people act environmentally and what are the berries to pro-environmental behavior?

Environmental Education Research. 2002. № 8. P. 239-260. URL: http:// psyhsustain.voices.wooster.edu/files/2014/01Mind-Gap.pdf (last access: 10.03.2020).

804. Lucas A. M. Science education and environmental education: Pious Hopes. Self-Praise and Disciplinary Chauvinism. Studies in Science Education. 1980. 7. P. 1-16.

805. Mares C h. Education for environmental responsibility in Britain. Environmental education in action : V Intern. case studies in environmental education. Columbus, 1982. P. 199-202.

806. Miller R. What Are Schools For? Holistic Education In American Culture. Vermont, 1992. P. 21-153.

807. Novak-Dziemianowisz M. Oblicza educacji. Miedzy pozorami a refleksyjna zwiana. Wroclav, 2014. 230 p. URL: https://opub.dsw.edu.pl/bitstream/11479/196/1/Oblicza_edukacji.pdf (last access: 23.11.2021).

808. Roczen N., Kaizer F. G., Bogner F. X., Wilson M. A competence Model for Environmental Education. 2014. P. 972-992. URL: https://bearcenter.berkeley.edu/sites/default/files/Wilson%20%232.pdf (last access: 25.12.2019).

809. Rogers C. R. The interpersonal relationship in the facilitation of learning. Educational Forum. 1976. Vol. XL, № 4. P. 435.

810. Ryan R. M., Deci E. L. Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. Contemporary Educational Psychology. 2000. Vol. 25. Iss. 1. P. 4-67.

811. Singer K. Lerner in einer bedrohten Welt. Klein gross. 1993.

812. Stern M. J., Powell R. B., Hill D. Environmental education program evaluation in the new millennium: what do we measure and what have we learned? Environmental Education Research. 2013. 611 p.

813. STREAM-освіта, або Стежинки у Всесвіт : альтернативна програма формування культури інженерного мислення в дошкільників / наук. керівник К. Л. Крутій. Запоріжжя :ЛІПС ЛТД, 2018. 146 с.

814. Tobin J. J., Wu D. Y. H. Davidson D. H. Preschool in three cultures: Japan, China, and the United States. New Haven, 1989. 248 p.

815. Wilson R. Pairing Early Childhood Education and Environmental Education. Environmental Education at the Early Childhood level. Washington, DC : North American Association for Environmental Education, 1994.

ДОДАТОК А

Міністерство освіти і науки України

Державний вищий навчальний заклад

«Донбаський державний педагогічний університет»

Педагогічний факультет

Кафедра дошкільної освіти

“ЗАТВЕРДЖУЮ”:

Перший проректор_____

Набока О.Г.____

«30» серпня 2020 р.

РОБОЧА НАВЧАЛЬНА ПРОГРАМА СЕМІНАРУ-ПРАКТИКУМУ

«ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНО ДОЦІЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ»

підготовки здобувачів першого(бакалаврського)

рівня вищої освіти

спеціальності 012 Дошкільна освіта

за освітньо-професійною програмою «Дошкільна освіта»

мова навчання українська

Слов’янськ – 2020 р.

Розробник:

Іванчук С.А. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти ДВНЗ «ДДПУ»

Рецензенти:

Курінна С.М., доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри дошкільної освіти ДВНЗ «ДДПУ»

Трубник І.В., кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної роботи ДВНЗ «ДДПУ»

Робоча навчальна програма розглянута і схвалена на засіданні кафедри дошкільної освіти

Протокол № 28 від серпня 2020 р.

Завідувач кафедри _____проф. С.М. Курінна

Погоджено групою забезпечення спеціальності 012 Дошкільна освіта

Керівник групи забезпечення _____ проф. С. М. Курінна

Затверджено та рекомендовано до впровадження
вченою радою
Державного вищого навчального закладу
«Донбаський державний педагогічний університет»

30 серпня 2020 р. протокол №1

1. Опис навчальної дисципліни

<table>
<tr><td rowspan="2">Найменування показників</td><td colspan="2">Характеристика навчальної дисципліни</td></tr>
<tr><td>денна форма навчання</td><td>заочна форма навчання</td></tr>
<tr><td>Кількість кредитів – 4</td><td colspan="2">Вибіркова</td></tr>
<tr><td rowspan="5">Загальна кількість
годин – 120</td><td colspan="2">Рік підготовки:</td></tr>
<tr><td>3-й</td><td>3-й</td></tr>
<tr><td colspan="2">Семестр</td></tr>
<tr><td>6-й</td><td>6-й</td></tr>
<tr><td colspan="2">Лекції</td></tr>
<tr><td rowspan="5">Тижневих годин для денної форми навчання:
контактних – 4
самостійної роботи здобувача – 4</td><td>10год.</td><td>6 год.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Практичні</td></tr>
<tr><td>38 год.</td><td>16 год.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Самостійна робота</td></tr>
<tr><td>72год.</td><td>98 год.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Вид контролю:
залік</td></tr>
</table>

Метою семінару-практикуму «Підготовка майбутніх вихователів до формування екологічно доцільної поведінки дітей дошкільного віку» є формування професійної компетентності фахівців дошкільної освіти, що передбачає володіння системою знань та педагогічним інструментарієм щодо взаємодії з дошкільниками на засадах сталого розвитку задля формування екологічно доцільної поведінки особистості.

2. Матриця компетентностей, програмних результатів навчання, результатів навчання, методів навчання, методів контролю з навчальної дисципліни (вибірковий компонент) семінар-практикум «Підготовка майбутніх вихователів до формування екологічно доцільної поведінки дітей дошкільного віку»

Компетентності, які формуються з посиланням на шифр відповідно до освітньої програми	**Програмні результати навчання з посиланням на шифр відповідно до освітньої програми**	**Методи навчання**	**Методи контролю**
КЗ-1. Здатність реалізувати свої права і обов'язки як члена суспільства, усвідомлювати цінності громадянського (вільного демократичного) суспільства та необхідність його сталого розвитку, верховенства права, прав і свобод людини і громадянина в Україні. **КЗ-6.** Здатність до міжособистісної взаємодії	**ПР 06.** Встановлювати зв'язок між педагогічними впливами та досягнутими дітьми результатами. **ПР 17.** Здійснювати суб'єкт-суб'єктну взаємодію і розвивальне міжособистісне педагогічне спілкування з дітьми дошкільного віку та особистісно- і соціально	Поєднання традиційних, активних та інтерактивних методів навчання з використанням інноваційних технологій: - словесні методи: лекція (лекція-діалог, лекція-огляд, лекція-прес-конференція, лекція-провокація, лекція-візуалізація, мультимедійна тощо), пояснювально-ілюстративні, репродуктивні, бесіда, дискусія;	Спостереження за навчальною діяльністю здобувачів, усне, письмове опитування, тестовий контроль, взаємоконтроль (взаємо-оцінювання), самоконтроль (рефлексія, само-

КЗ-8. Здатність застосовувати знання у практичних ситуаціях. **КЗ-9.** Здійснення безпечної діяльності. **КС-2.** Здатність до розвитку в дітей раннього і дошкільного віку базових якостей особистості (довільність, самостійність, креативність, ініціативність, свобода поведінки, самосвідомість, самооцінка, самоповага). **КС-4.** Здатність до формування в дітей раннього і дошкільного віку первинних уявлень про предметне, природне, соціальне довкілля, властивості і відношення предметів; розвитку самосвідомості («Я» дитини і його	зорієнтоване спілкування з батьками. **ПР 18.** Володіти технологіями організації розвивального предметноігрового, природно-екологічного, пізнавального, мовленнєвого середовища в різних групах раннього і дошкільного віку. **ПР 19.** Збирати та аналізувати дані про індивідуальний розвиток дитини. **ПР 20.** Враховувати рівні розвитку дітей при виборі методик і технологій	- наочні методи: спостереження, демонстрація, ілюстрація; - практичні методи: обробка довідкової інформації, тезування, рецензування тез, наукових статей, плану-проспекту наукового дослідження, зокрема з використання інформаційно-комунікаційних засобів навчання (робота із друкованими та електронними інформаційними ресурсами, виконання індивідуальних завдань, тестування); створення наочних методичних продуктів; - робота з навчально-методичною літературою (конспектування, анотування,	оцінювання) оцінювання самостійної роботи (реферати, плани-проспекти наукових досліджень, наукове повідомлення, доповідь, мультимедійна презентація, наукова стаття, тези), залік.

місце в довкіллі). **КС-6.** Здатність до виховання в дітей раннього і дошкільного віку навичок свідомого дотримання суспільно визнаних морально-етичних норм і правил поведінки. **КС-8.** Здатність до формування в дітей раннього і дошкільного віку навичок екологічно безпечної поведінки і діяльності в побуті, природі й довкіллі. **КС-20.** Здатність до самоосвіти, саморозвитку, до безперервності в освіті для постійного поглиблення загальноосвітньої та фахової підготовки, перетворення набуття освіти в процес, який триває впродовж усього життя людини.	навчання і виховання, при визначенні зони актуального розвитку дітей та створенні зони найближчого розвитку.	рецензування, написання тез, статей); - відеометод у сполученні з новітніми інформаційними технологіями та комп'ютерними засобами навчання: дистанційні, мультимедійні, веб-орієнтовані, гейміфіковані; - проєктні методи навчання; - інтерактивні методи навчання: фасилітативного та діалогового навчання, ділові та рольові ігри, інтерактивні вправи, тренінги, воркшопи.	

3. Структура навчальної дисципліни

Назви тем	Кількість годин							
	Денна форма				Заочна форма			
	усього	зокрема			усього	зокрема		
		л	п	с.р.		л	п	с.р.
1	2	3	4	5	6	7	8	9
Тема 1. Освіта для сталого розвитку – новий напрям сучасної освіти, її екологічна складова.	23	2	7	14	24	1	3	20
Тема 2. Екологічно доцільна поведінка як інтегральний показник екологічно зрілої особистості. Компонентно-структурний склад ЕДП дітей дошкільного віку	23	2	7	14	20	1	3	16
Тема 3. Наукові засади формування екологічно доцільної поведінки дітей дошкільного віку у контексті ідей сталого розвитку.	22	2	8	12	23	1	4	18
Тема 4. Огляд еколого-педагогічних практик формування ЕДП дітей дошкільного віку.	25	2	8	15	26	2	4	20
Тема 5. Сучасні інноваційні технології формування ЕДП дітей дошкільного віку.	27	2	8	17	27	1	2	24
Усього годин	**120**	**10**	**38**	**72**	**120**	**6**	**16**	**98**

4. Програма навчальної дисципліни

4.1. Теми лекцій

		Кількість годин	
		денне	заочне
1	Освіта для сталого розвитку – новий напрям сучасної освіти, її екологічна складова.	2	1
2	Екологічно доцільна поведінка як інтегральний показник екологічно зрілої особистості. Компонентно-структурний склад ЕДП дітей дошкільного віку	2	1
3	Наукові засади формування екологічно доцільної поведінки дітей дошкільного віку у контексті ідей сталого розвитку.	2	1
4	Огляд еколого-педагогічних практик формування ЕДП дітей дошкільного віку.	2	2
5	Сучасні інноваційні технології формування ЕДП дітей дошкільного віку.	2	1
Разом		10	6

4.2.Теми практичних занять

№ з/п	Назва теми	кількість годин	
		денне	заочне
1	Теоретичні та практичні концепти освіти для сталого розвитку суспільства. Мій еко-стиль життя.	2	1
2	Освіта сталого розвитку для дітей дошкільного віку: екологічний вимір.	2	1
3	Емпауермент як сучасна педагогічна платформа, її можливості та переваги у вихованні екологічної особистості і розвитку поведінкової сфери дошкільника.	2	2
4.	Аналіз освітнього ресурсу програми «Дошкільнятам – освіта для сталого розвитку»:	2	1

	змістово-технологічний контент (екологічна складова) у формуванні ЕДП дошкільників.		
5.	Педагогічний супровід формування у дошкільників навичок раціонального використання екологічних ресурсів.	2	1
6.	Ресурси, специфіка та методичний супровід ігрової, пізнавально-дослідницької, комунікативної, рухової, побутово-господарчої, художньо-естетичної діяльності щодо формування ЕДП дітей дошкільного віку.	10	2
7.	Українознавчий контент у формуванні ЕДП дошкільників.	2	-
8.	Природоохоронна діяльність дітей як чинник формування ЕДП дітей дошкільного віку.	2	2
5	Екологічні свята, акції, експедиції у формуванні ЕДП дошкільників	2	2
6	Технологія проєктної діяльності у формуванні навичок ЕДП дітей дошкільного віку	2	2
7	Інноваційні технології у формуванні ЕДП дошкільників: геокешинг як нова квест-технологія, створення екологічних казок, екобуків, екологічних мультфільмів, сторітелінг, нон-фікшн, екотеатр тантамаресок, ІК технології.	2	2
8	Досвід зарубіжних країн у формуванні ЕДП дошкільників.	2	-
9	Еколого-педагогічне партнерство сім'ї та дошкільного закладу у формуванні ЕДП дітей дошкільного віку.	2	-
10	Особливості формування ЕДП у дитини з особливими потребами в дошкільному закладі	2	-
11	Вихователь як провідник ідей сталого розвитку та організатор освітньої стратегії і тактики з формування ЕДП дошкільників.	2	-
Разом		**38**	**16**

4.3. Самостійна робота

№ з/п	Назва теми	Кількість годин	
		денне	заочне
1.	Створення та функціювання еколого-освітнього середовища у дошкільному закладі.	4	6
2.	Організація пізнавально-дослідницької діяльності дітей у природному довкіллі: дієві форми, методи і прийоми.	3	5
3.	Секрети природної лабораторії. Досліди та експериментування.	4	6
4.	Пошуково-дослідницька діяльність дітей «Земля в пакеті».	3	5
5.	Використання ситуацій-провокацій. Освітні ситуації «Майбутнє без сміття»	4	6
6.	Проєктна діяльність у формуванні ЕДП дітей дошкільного віку.	4	6
7.	Ігротехніки у формуванні ЕДП дошкільнят.	4	6
8.	Особливості використання інноваційних освітніх технологій у формуванні екологічно доцільної поведінки (за власним вибором).	6	8
9.	Дитячий нон-фікшн з екологічним контентом.	4	6
10.	Екотеатр тантамаресок «Я частина природи».	4	6
11.	Створюємо екологічний вімельбух.	6	8
12.	Створюємо екобук.	8	10
13.	МК «Друге життя – старим речам».	4	5
14.	МК «Флораріум: пейзаж у мініатюрі».	4	5
15.	Тренінг «EKOfriends» - формуємо звички екологічно доцільної поведінки, що відповідають принципам сталого розвитку	4	5
16.	«Теорія вільних матеріалів» у формуванні екологічно доцільної поведінки.	4	5
Разом		**72**	**98**

5. Критерії оцінювання результатів навчання

Результати навчання здобувачів вищої освіти з навчальної дисципліни визначаються у балах, що виставляються згідно з критеріями оцінювання, затвердженими в ДДПУ, а саме за 100-бальною шкалою та національною двобальною шкалою для заліків («зараховано» та «не зараховано»).

Шкала оцінювання результатів навчання здобувачів вищої освіти

За накопичувальною 100-бальною шкалою	**За національною шкалою**	
	Для екзаменів, звітів з практики, курсових робіт	**Для заліків**
90 – 100 балів	відмінно	зараховано
75 – 89 балів	добре	
60 – 74 балів	задовільно	
26 – 59 балів	незадовільно	не зараховано
0 – 25 балів	неприйнято	

Для визначення критеріїв оцінювання для отримання заліку потрібно зважати на такі загальні положення:

– на оцінку «**зараховано» (60-100 балів)** заслуговує здобувач вищої освіти, який за час відвідування лекційних, практичних занять й за виконану самостійну роботу отримав зазначену кількість балів протягом семестру;

– оцінка **«не зараховано» (0-59 балів)** виставляється здобувачеві вищої освіти, який за час відвідування лекційних, практичних занять й за виконану самостійну роботу не набрав 60 балів упродовж семестру, він має прогалини в знаннях основного навчально-програмного матеріалу.

Оцінювання результатів навчання здобувачів вищої освіти за лекції здійснюється за такими критеріями: присутність здобувача на лекції, складання її конспекту та активна участь у перебігу лекції.

Оцінювання результатів навчання здобувачів вищої освіти, отриманих під час практичного заняття здійснюється за такими критеріями:

– під час опитувань – за повну й ґрунтовну відповідь на сформульоване запитання з теми заняття;

– під час тестування – за правильні відповіді на запитання тесту з теми заняття;

– у процесі виконання ситуаційних вправ і завдань – за запропонований правильний алгоритм (послідовність) виконання завдання; за знання теоретичних основ проблеми, порушеної в завданні.

Оцінювання результатів навчання здобувачів вищої освіти в процесі написання поточних, проміжних контрольних робіт здійснюється за правильні відповіді на всі питання роботи.

Оцінювання результатів навчання здобувачів вищої освіти під час контрольного заходу здійснюється за правильні відповіді на питання.

Оцінювання рефератів та презентацій за визначеними темами здійснюється відповідно до таких критеріїв:

– за повноту та використання сучасних концепцій і джерел інформації (крім лекційного конспекту, має бути ще не менше трьох джерел інформації);

– за оформлення роботи згідно з вимогами і наявність посилань на використану літературу та джерела;

– за наявність змістовних висновків;

– за глибокі знання навчального матеріалу, що містяться в основних і додаткових рекомендованих літературних джерелах.

У разі виявлення невідповідності результатів навчання окремим критеріям із тієї чи тієї форми контролю знань кількість балів, яка виставляється здобувачу, може бути знижена:

– за неповну відповідь;

– за кожну неправильну відповідь;

– за невчасне виконання завдання;

– за недостовірність поданої інформації;

– за недостатнє розкриття теми;

– за відсутність посилань на літературні джерела.

Результати поточних контролів рівня знань здобувачів вищої освіти денної та заочної форм (у вигляді певної кількості отриманих балів) обов’язково доводяться викладачем наприкінці кожного заняття до їхнього відома і виставляються в Журнал обліку роботи академічної групи та є підставою для одержання заліку.

Оцінювання результатів навчання у формі заліку проводиться по закінченні вивчення навчальної дисципліни, зазвичай, на останньому практичному занятті або в період до початку екзаменаційної сесії відповідно до графіка освітнього процесу.

На останньому аудиторному занятті викладач зобов’язаний оголосити здобувачам вищої освіти відкрито (у присутності групи) накопичені ними бали поточного оцінювання з навчальної дисципліни, отримані під час лекційних, практичних та лабораторних занять та за виконану самостійну роботу. Залік, як форма контролю, передбачає зарахування здобувачеві балів, накопичених за результатами поточного оцінювання з навчальної дисципліни (за наявності у здобувача не менше 60 балів за поточну роботу - без додаткового опитування) й не вимагає обов’язкової присутності здобувача вищої освіти.

Здобувач має право (за бажанням) підвищити власний результат оцінювання в балах шляхом виконання завдань самостійної роботи, але не пізніше ніж до початку екзаменаційної сесії. Підсумкове оцінювання результатів навчання здійснює викладач, який проводив практичні заняття в академічній групі.

Відомість успішності видається викладачеві в деканаті в день останнього аудиторного (практичного) заняття в групі і має бути закрита на останній день перед початком екзаменаційної сесії.

6. Засоби діагностики результатів навчання

Засобами оцінювання та методами демонстрування результатів навчання є: завдання для вхідного, поточного та підсумкового контролю, взаємоконтролю (взаємооцінювання), самоконтролю (рефлексія, самооцінювання), тестового контролю, усного, письмового опитування, оцінювання самостійної роботи (наукове повідомлення, доповідь, тези, наукова стаття, план-проспект наукового дослідження, мультимедійна презентація), залік.

7. Рекомендована література

1. Іванчук С. Виховуємо основи культури споживання у дітей старшого дошкільного віку : навчально-методичний посібник для дошкільних навчальних закладів. – Слов'янськ : Вид-во Б. І. Маторіна, 2017. – 151 с.
2. Іванчук С., Кочнєва С. Країна сталого розвитку : метод. рек. щодо використання коректурних таблиць з освіти для сталого розвитку (для формування екологічно, економічно й соціально доцільної поведінки дітей дошкільного віку). Дніпро : Ліра, 2022. 222 с., 14 с. іл.
3. Іванчук С., Кочнєва С. Хрестоматія з освіти для сталого розвитку (для формування екологічно, економічно й соціально доцільної поведінки дітей дошкільного віку): навчально-практичний посібник для закладів дошкільної освіти Слов'янськ: Вид–во Б. І. Маторіна, 2020. 185 с.
4. Лисенко Н. В. Еко-око: дошкільник пізнає світ природи : навч.-метод. посіб. Київ : Слово, 2015. 352 с.
5. Лисенко Н. В., Мацук Л. О., Лисенко О. М. Ознайомлення з природою та основи проекологічної освіти дітей дошкільного віку : підручник / за заг. ред. Н. В. Лисенко. Київ : Слово, 2019. 336 с.
6. Я у Світі. Програма розвитку дитини від народження до шести років (нова редакція) / О. П. Аксьонова, А. М. Аніщук, Л. В. Артемова [та

ін.]; наук. кер. О. Л. Кононко]. – Київ : ТОВ «МЦФЕР-Україна», 2019. – 488 с.

Допоміжна

1. Н. Пустовіт, О. Колонькова, О. Пруцакова. Формування екологічно доцільної поведінки школярів : [наук.- метод. посібник]. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. – 140 с.

2. Г. Біленька Т. Науменко О. Половіна. Дошкільнятам старшого дошкільного віку про світ природи. ВидавництвоГенеза. 2019. 115 с.

3. Горопаха Н. М. Виховання екологічної культури дітей : посіб. для вихователів дошкільних закл. та вчителів поч. кл. Рівне : Волин. обереги, 2001. 212 с.

4. Плохій З.П. Формування у дітей дошкільного віку екологічної культури (теоретичні та методичні аспекти): монографія. К. : ДП Вид. дім «Персонал», 2010. 319 с.

5. Лисенко О. М. Теоретичні і методичні засади формування професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх педагогів дошкільних навчальних закладів у системі фахової підготовки : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Івано-Франківськ, 2019. 465 с.

8. Інформаційні ресурси в Інтернеті

1. Возна Н. Г., Волошина В. Г. Екологічна освіта для сталого розвитку. URL: http://www.kntu.kr.ua/doc/nauk_zap…35.doc

2. Дорожня реалізації Глобального Плану Дій з Освіти для сталого розвитку. URL: https://www.esd.org.ua/sites/esd.org.ua/files/.../roadmap2015.docx

3. Екодія: десять найпопулярніших напрямків екологічного волонтерства. URL: https://ecoaction.org.ua/eko-

volonter10.html?gclid=CjwKCAjwpKyYBhB7EiwAU2Hn2Yj8yQIf8k7B9lnyDbRGr12vqo0BPnSy9nuFS6Gky45NqL2bSDIgoRoCteQQAvD_BwE

4. Зарубежный опыт экологического воспитания детей. *StudRef*. URL:https://studref.com/670681/pedagogika/zarubezhnyy_opyt_ekologicheskogo_vospitaniya_detey

5. Концепція екологічної освіти України. URL: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v6-1929001/sp:wide:max15

6. Концепція екологічної освіти України. URL: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v6-1929001/sp:wide:max15

7. Концепція розвитку освіти України на період 2015-2025 років. URL: https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitkupedagogichnoyi-osviti

8. Крутій К. Лепбук як дослідницький проєкт дошкільника. URL: http://ukrdeti.com/lepbuk-yak-doslidnickij-proekt-doshkilnika/

9. Про дошкільну освіту : Закон України від 01.01.2021 р. № 2628-III. Дата оновлення: 02.04.2022. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2628-14#Text

10. Стратегія сталого розвитку України до 2030 року (2015). URL:http://www.ua.undp.org/content/dam/ukraine/docs/SDGreports/UNDP_Strategy_v 06-optimized.pdf

11. Сучасні проблеми екологічного виховання дошкільників. *Інфопедія.* URL: http://infopedia.su/4x26b.html

ДОДАТОК Б

Міністерство освіти і науки України
Державний вищий навчальний заклад
«Донбаський державний педагогічний університет»

Педагогічний факультет

Кафедра дошкільної освіти

СИЛАБУС
СЕМІНАРУ-ПРАКТИКУМУ

««ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНО ДОЦІЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ»»

підготовки здобувачів першого (бакалаврського)

рівня вищої освіти

спеціальності 012 Дошкільна освіта

за освітньо-професійною програмою «Дошкільна освіта»

мова навчання <u>українська</u>

Слов'янськ – 2020 р.

Розробник:

Іванчук СА., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти ДВНЗ «ДДПУ»

Рецензенти:

Курінна С.М., доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри дошкільної освіти ДВНЗ «ДДПУ»

Трубник І.В., кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної роботи ДВНЗ «ДДПУ»

Силабус розглянуто і схвалено на засіданні кафедри дошкільної освіти

Протокол № 28 від «серпня» червня 2020 р.

Завідувач кафедри _____ С.М. Курінна

Затверджено та рекомендовано до впровадження
вченою радою
Державного вищого навчального закладу
«Донбаський державний педагогічний університет»

«30» серпня 2020 р. протокол № 1

ОПИС СЕМІНАРУ-ПРАКТИКУМУ

«Підготовка майбутніх вихователів до формування екологічно доцільної поведінки дітей дошкільного віку»

Кількість кредитів	4
Рік підготовки, семестр	3 6
Компонент освітньої програми	Вибірковий
Викладач	Іванчук С.А. – доцент кафедри дошкільної освіти, кандидат педагогічних наук
Контактна інформація	ivanchuk.sabina@gmail.com
Консультації	щовівторка, 14.00.−15.00.
Анотація навчальної дисципліни	На сучасному етапі розвитку суспільства, трансформації суспільної свідомості спостерігається перехід від «споживацького» ставлення до довкілля у бік активнодіючої екогуманістичної позиції, природо доцільної діяльності. Завданням семінару-практикум «Підготовка майбутніх вихователів до формування екологічно доцільної поведінки дітей дошкільного віку» є формування екологічно грамотної особистості, здатної осягати різноманіття і складність природних, соціальних і моральних проблем, знаходити своє місце в світі, адекватно реагувати на зміни в житті, приймати усвідомлені, відповідальні, вмотивовані рішення.
Опис навчальної дисципліни	*Мета навчальної дисципліни*: семінару-практикуму «Підготовка майбутніх вихователів до формування екологічно доцільної поведінки дітей дошкільного віку» є формування професійної компетентності фахівців дошкільної освіти, що передбачає володіння системою знань та педагогічним інструментарієм щодо взаємодії з дошкільниками на засадах сталого розвитку задля формування екологічно доцільної поведінки особистості. *Програмні компетентності:* *Загальні компетентності (ЗК):* **КЗ-1**. Здатність реалізувати свої права і обов'язки як члена суспільства, усвідомлювати цінності громадянського (вільного демократичного) суспільства та необхідність його сталого розвитку, верховенства права, прав і свобод людини і громадянина в Україні. **КЗ-6**. Здатність до міжособистісної взаємодії **КЗ-8**. Здатність застосовувати знання у практичних ситуаціях. **КЗ-9**. Здійснення безпечної діяльності. *Спеціальні компетентності (КС):* **КС-2.** Здатність до розвитку в дітей раннього і дошкільного віку базових якостей особистості (довільність, самостійність, креативність, ініціативність, свобода поведінки, самосвідомість, самооцінка, самоповага). **КС-4**. Здатність до формування в дітей раннього і дошкільного віку первинних уявлень про предметне, природне, соціальне довкілля, властивості і

	відношення предметів; розвитку самосвідомості («Я» дитини і його місце в довкіллі). **КС-6**. Здатність до виховання в дітей раннього і дошкільного віку навичок свідомого дотримання суспільно визнаних морально-етичних норм і правил поведінки. **КС-8**. Здатність до формування в дітей раннього і дошкільного віку навичок екологічно безпечної поведінки і діяльності в побуті, природі й довкіллі. **КС**-20. Здатність до самоосвіти, саморозвитку, до безперервності в освіті для постійного поглиблення загальноосвітньої та фахової підготовки, перетворення набуття освіти в процес, який триває впродовж усього життя людини. *Очікувані результати навчання*: **ПР-06**. Встановлювати зв'язок між педагогічними впливами та досягнутими дітьми результатами. **ПР-17**. Здійснювати суб'єкт-суб'єктну взаємодію і розвивальне міжособистісне педагогічне спілкування з дітьми дошкільного віку та особистісно- і соціально зорієнтоване спілкування з батьками. **ПР-18**. Володіти технологіями організації розвивального предметноігрового, природно-екологічного, пізнавального, мовленнєвого середовища в різних групах раннього і дошкільного віку. **ПР-19**. Збирати та аналізувати дані про індивідуальний розвиток дитини. **ПР-20**. Враховувати рівні розвитку дітей при виборі методик і технологій навчання і виховання, при визначенні зони актуального розвитку дітей та створенні зони найближчого розвитку. *Навчально-методичні матеріали:* 7. Іванчук С. Виховуємо основи культури споживання у дітей старшого дошкільного віку : навчально-методичний посібник для дошкільних навчальних закладів. – Слов'янськ : Вид-во Б. І. Маторіна, 2017. – 151 с. 8. Іванчук С., Кочнєва С. Країна сталого розвитку : метод. рек. щодо використання коректурних таблиць з освіти для сталого розвитку (для формування екологічно, економічно й соціально доцільної поведінки дітей дошкільного віку). Дніпро : Ліра, 2022. 222 с., 14 с. іл. 9. Іванчук С., Кочнєва С. Хрестоматія з освіти для сталого розвитку (для формування екологічно, економічно й соціально доцільної поведінки дітей дошкільного віку): навчально-практичний посібник для закладів дошкільної освіти Слов'янськ: Вид–во Б. І. Маторіна, 2020. 185 с. 10. Лисенко Н. В. Еко-око: дошкільник пізнає світ природи : навч.-метод. посіб. Київ : Слово, 2015. 352 с. 11. Лисенко Н. В., Мацук Л. О., Лисенко О. М. Ознайомлення з природою та основи проекологічної освіти дітей дошкільного віку : підручник / за заг. ред. Н. В. Лисенко. Київ : Слово, 2019. 336 с. 12. Я у Світі. Програма розвитку дитини від народження до шести років (нова редакція) / О. П. Аксьонова, А. М. Аніщук, Л. В. Артемова [та ін.]; наук. кер. О. Л. Кононко]. – Київ : ТОВ «МЦФЕР-Україна», 2019. – 488 с. мультимедійна апаратура, екран, проектор; бібліотечні фонди.
Теми	*Програма навчальної дисципліни містить такі теми:* **Тема 1.** Освіта для сталого розвитку – новий напрям сучасної освіти, її екологічна

	складова. **Тема 2.** Екологічно доцільна поведінка як інтегральний показник екологічно зрілої особистості. Компонентно-структурний склад ЕДП дітей дошкільного віку **Тема 3.** Наукові засади формування екологічно доцільної поведінки дітей дошкільного віку у контексті ідей сталого розвитку. **Тема 4.** Огляд еколого-педагогічних практик формування ЕДП дітей дошкільного віку. **Тема 5.** Сучасні інноваційні технології формування ЕДП дітей дошкільного віку.
Методичні поради для викладачів «Як навчати?»	Поєднання традиційних, активних та інтерактивних методів навчання з використанням інноваційних технологій: - словесні методи: лекція (лекція-діалог, лекція-огляд, лекція-прес-конференція, лекція-провокація, лекція-візуалізація, мультимедійна тощо), пояснювально-ілюстративні, репродуктивні, бесіда, дискусія; - наочні методи: спостереження, демонстрація, ілюстрація; - практичні методи: обробка довідкової інформації, тезування, рецензування тез, наукових статей, плану-проспекту наукового дослідження, зокрема з використання інформаційно-комунікаційних засобів навчання (робота із друкованими та електронними інформаційними ресурсами, виконання індивідуальних завдань, тестування); створення наочних методичних продуктів; - робота з навчально-методичною літературою (конспектування, анотування, рецензування, написання тез, статей); - відеометод у сполученні з новітніми інформаційними технологіями та комп'ютерними засобами навчання: дистанційні, мультимедійні, веб-орієнтовані, гейміфіковані; - проєктні методи навчання; - інтерактивні методи навчання: фасилітативного та діалогового навчання, ділові та рольові ігри, інтерактивні вправи, тренінги, воркшопи.
Методичні поради для здобувачів «Як навчатися?»	**Комунікаційна політика.** Здобувачі вищої освіти повинні мати активовану пошту. Обов'язком здобувача є перевірка мінімум один раз на тиждень поштової скриньки та перегляд повідомлень відповідного дистанційного курсу на університетський платформі Moodle. Можлива комунікація телефоном чи іншими месенджерами за вимогою здобувача. **Політика відвідування занять**. Для здобувачів вищої освіти денної форми відвідування занять є обов'язковим – в оффлайн або онлайн режимі. Поважними причинами для неявки на заняття є хвороба, участь в університетських заходах, відрядження, які необхідно підтверджувати документами у разі тривалої (два тижні) відсутності. Про відсутність на занятті та причини відсутності здобувач вищої освіти має повідомити викладача або особисто, або через старосту академічної групи. Якщо здобувач вищої освіти захворів, ми рекомендуємо залишатися вдома і навчатися за допомогою дистанційної платформи. Здобувачу вищої освіти, чий стан здоров'я є незадовільним і може вплинути на здоров'я інших здобувачів вищої освіти, буде пропонуватися залишити заняття (така відсутність 6 вважатиметься пропуском з причини хвороби. За об'єктивних причин (наприклад, міжнародна мобільність) навчання може відбуватись дистанційно - в онлайн-формі, за погодженням з викладачем, деканатом

Оцінювання

Політика щодо оцінювання. Результати навчання здобувачів вищої освіти з навчальної дисципліни визначаються у балах, що виставляються згідно з критеріями оцінювання, затвердженими в ДДПУ, а саме за 100-бальною шкалою та національною двобальною шкалою для заліків («зараховано» та «не зараховано»).

Шкала оцінювання результатів навчання здобувачів вищої освіти

За накопичувальною 100-бальною шкалою	**За національною шкалою**	
	Для екзаменів, звітів з практики, курсових робіт	**Для заліків**
90 – 100 балів	відмінно	зараховано
75 – 89 балів	добре	
60 – 74 балів	задовільно	
26 – 59 балів	незадовільно	не зараховано
0 – 25 балів	неприйнято	

Для визначення критеріїв оцінювання для отримання заліку потрібно зважати на такі загальні положення:

– на оцінку «**зараховано» (60-100 балів)** заслуговує здобувач вищої освіти, який за час відвідування лекційних, практичних занять й за виконану самостійну роботу отримав зазначену кількість балів протягом семестру;

– оцінка **«не зараховано» (0-59 балів)** виставляється здобувачеві вищої освіти, який за час відвідування лекційних, практичних занять й за виконану самостійну роботу не набрав 60 балів упродовж семестру, він має прогалини в знаннях основного навчально-програмного матеріалу.

Оцінювання результатів навчання здобувачів вищої освіти за лекції здійснюється за такими критеріями: присутність здобувача на лекції, складання її конспекту та активна участь у перебігу лекції.

Оцінювання результатів навчання здобувачів вищої освіти, отриманих під час практичного заняття здійснюється за такими критеріями:

– під час опитувань – за повну й ґрунтовну відповідь на сформульоване запитання з теми заняття;

– під час тестування – за правильні відповіді на запитання тесту з теми заняття;

– у процесі виконання ситуаційних вправ і завдань – за запропонований правильний алгоритм (послідовність) виконання завдання; за знання теоретичних основ проблеми, порушеної в завданні.

Оцінювання результатів навчання здобувачів вищої освіти в процесі написання поточних, проміжних контрольних робіт здійснюється за правильні відповіді на всі питання роботи.

Оцінювання результатів навчання здобувачів вищої освіти під час контрольного заходу здійснюється за правильні відповіді на питання.

Оцінювання рефератів та презентацій за визначеними темами здійснюється відповідно до таких критеріїв:

	– за повноту та використання сучасних концепцій і джерел інформації (крім лекційного конспекту, має бути ще не менше трьох джерел інформації); – за оформлення роботи згідно з вимогами і наявність посилань на використану літературу та джерела; – за наявність змістовних висновків; – за глибокі знання навчального матеріалу, що містяться в основних і додаткових рекомендованих літературних джерелах. У разі виявлення невідповідності результатів навчання окремим критеріям із тієї чи тієї форми контролю знань кількість балів, яка виставляється здобувачу, може бути знижена: – за неповну відповідь; – за кожну неправильну відповідь; – за невчасне виконання завдання; – за недостовірність поданої інформації; – за недостатнє розкриття теми; – за відсутність посилань на літературні джерела. Результати поточних контролів рівня знань здобувачів вищої освіти денної та заочної форм (у вигляді певної кількості отриманих балів) обов'язково доводяться викладачем наприкінці кожного заняття до їхнього відома і виставляються в Журнал обліку роботи академічної групи та є підставою для одержання заліку. Оцінювання результатів навчання у формі заліку проводиться по закінченні вивчення навчальної дисципліни, зазвичай, на останньому практичному занятті або в період до початку екзаменаційної сесії відповідно до графіка освітнього процесу. На останньому аудиторному занятті викладач зобов'язаний оголосити здобувачам вищої освіти відкрито (у присутності групи) накопичені ними бали поточного оцінювання з навчальної дисципліни, отримані під час лекційних, практичних та лабораторних занять та за виконану самостійну роботу. Залік, як форма контролю, передбачає зарахування здобувачеві балів, накопичених за результатами поточного оцінювання з навчальної дисципліни (за наявності у здобувача не менше 60 балів за поточну роботу - без додаткового опитування) й не вимагає обов'язкової присутності здобувача вищої освіти. Здобувач має право (за бажанням) підвищити власний результат оцінювання в балах шляхом виконання завдань самостійної роботи, але не пізніше ніж до початку екзаменаційної сесії. Підсумкове оцінювання результатів навчання здійснює викладач, який проводив практичні заняття в академічній групі. Відомість успішності видається викладачеві в деканаті в день останнього аудиторного (практичного) заняття в групі і має бути закрита на останній день перед початком екзаменаційної сесії. Здобувач, який протягом семестру не набрав 60 балів з навчальної дисципліни, вважається недопущеним до складання екзамену з цієї дисципліни, й у відомість обліку успішності ставиться запис «не допущений». Здобувач має право допрацювати необхідні бали за погодженням з викладачем та скласти залік у визначений деканатом день. **Політика щодо оскарження оцінювання.** Якщо здобувач не згоден з оцінюванням його знань він може звернутися до апеляційної комісії та оскаржити виставлену викладачем оцінку у встановленому порядку. **Політика щодо академічної доброчесності.** Дотримання академічної

	доброчесності у ДДПУ регулюється Положенням про академічну доброчесність педагогічних, науково-педагогічних працівників та здобувачів та для здобувачів передбачає: – самостійне виконання навчальних завдань поточного та підсумкового контролю результатів навчання (для осіб з особливими освітніми потребами ця вимога застосовується з урахуванням їхніх індивідуальних потреб і можливостей); – посилання на джерела інформації у разі використання ідей, розробок, тверджень, відомостей; – дотримання норм законодавства про авторське право і суміжні права; – надання достовірної інформації щодо результатів власної навчальної (наукової, творчої) діяльності, використаних методик досліджень та джерел інформації. За порушення академічної доброчесності здобувачі ДДПУ можуть бути притягнуті до такої відповідальності: - повторне проходження оцінювання (контрольна робота, іспит, залік тощо); - повторне проходження відповідного освітнього компонента освітньої програми; - позбавлення академічної стипендії відповідно до норм чинного законодавства; - позбавлення наданих ДДПУ пільг оплати навчання (за умови їх отримання); - усне зауваження від працівника або уповноваженого представника адміністрації (керівника кафедри, факультету тощо) та попередження про можливість притягнення до академічної відповідальності; - повторне виконання завдання; - зниження оцінки за виконане завдання; - усне чи письмове повідомлення юридичної або фізичної особи, яка здійснює оплату за навчання, про факт порушення; - виключення з рейтингу претендентів на отримання академічної стипендії або нарахування штрафних балів у такому рейтингу; - позбавлення права брати участь у конкурсах на отримання стипендій, грантів тощо; - відрахування. Нормативно-правове забезпечення: Положення про академічну доброчесність педагогічних, науково-педагогічних працівників та здобувачів у "ДДПУ" http://www.slavdpu.dn.ua/images/stories/news/normativ/012.pdf
Переваги вивчення навчальної дисципліни «Бонус вивчення»	Здобувачі, які протягом семестру підготують та подадуть до публікації наукову статтю за тематикою дисципліни у фахове видання України або іншої країни, можуть отримати додатково 25 балів, але не більше у підсумку 100 балів за дисципліну.

Іванчук С.А.
канд. пед. наук, доцент _____
підпис