Гавриш Наталія, доктор педагогічних наук, професор кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти, Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк, Волинська область, Україна, ORCID: 0000-0002-9254-558X

Семенов Олександр, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти, Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк, Волинська область, Україна, ORCID: 0000-0002-3839-4725

Семенова Наталія, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти, Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк, Волинська область, Україна, ORCID: 0000-0002-5247-7439

Havrysh Nataliya, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of General Pedagogy and Preschool Education, Lesya Ukrainka Volyn National University, Lutsk, Volyn Region, Ukraine, ORCID: 0000-0002-9254-558X

Semenov Oleksandr, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of General Pedagogy and Preschool Education, Lesya Ukrainka Volyn National University, Lutsk, Volyn Region, Ukraine, ORCID: 0000-0002-3839-4725

Semenova Nataliya, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of General Pedagogy and Preschool Education, Lesya Ukrainka Volyn National University, Lutsk, Volyn Region, Ukraine, ORCID: 0000-0002-5247-7439

ДУХОВНО-ЦІННІСНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ: КОНЦЕПТ ПЕДАГОГІКИ СЕРЦЯ

SPIRITUAL AND VALUE-BASED PRINCIPLES OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE PRESCHOOL EDUCATORS: THE CONCEPT OF HEART PEDAGOGY

Анотація

У статті розкрито духовно-ціннісні засади професійної підготовки майбутніх педагогів дошкільної освіти та концептуалізовано педагогіку серця як методологічну основу гуманістично зорієнтованої фахової освіти. Актуальність проблеми зумовлена посиленням стандартизації й інструменталізації оцінювання якості професійної підготовки, що підвищує ризики формалізації педагогічного мислення, відчуження знань від особистісних смислів, зниження емпатійної чутливості та моральної відповідальності майбутнього вихователя. Мета статті полягає в обґрунтуванні концепту педагогіки серця як духовно-ціннісного виміру професійної підготовки майбутніх педагогів дошкільної освіти та визначенні потенціалу його реалізації у змісті, формах і методах навчання. Методологічну основу дослідження становлять аналіз і синтез наукових джерел, узагальнення й осмислення багаторічного педагогічного досвіду, концептуалізація авторських підходів. Показано, що реалізація педагогіки серця в умовах вищої педагогічної школи може здійснюватися через осердечення змісту професійного навчання, яке трактується як стратегія включення здобувача освіти в рефлексивне осмислення, емоційне проживання та ціннісну інтеріоризацію педагогічних смислів. Обґрунтовано ефективність системи особистісно зорієнтованих завдань і форм роботи:

опрацювання спеціально дібраних педагогічних текстів, проблемний діалог, модеративні семінари, художньо-творчі та проєктні практики. Особливу увагу приділено педагогічним максимам як інструменту інтеріоризації цінностей педагогіки серця й формуванню суб'єктного смислового простору професійного зростання майбутнього вихователя. Перспективи подальших розвідок пов'язані з проєктуванням освітніх програм підготовки майбутніх педагогів на засадах педагогіки серця та науковим обґрунтуванням комплексу особистісно зорієнтованих завдань для розвитку емоційно-ціннісної й професійної самосвідомості здобувачів освіти.

Ключові слова: педагогіка серця; осердечення; професійна підготовка; майбутні педагоги дошкільної освіти; особистісно зорієнтовані завдання; рефлексія переживання; педагогічні максими.

Abstract

The article explores the spiritual and value-based foundations of the professional training of future preschool teachers and conceptualizes the pedagogy of the heart as a methodological basis for a humanistic model of teacher education. The relevance of the study is обусловлена the increasing standardization and instrumentalization of educational quality assessment, which intensify the risks of formalization of pedagogical thinking, separation of knowledge from personal meanings, and weakening of empathy and moral responsibility in future educators. The aim of the article is to substantiate the pedagogy of the heart as a spiritual and value-based dimension of professional training of future preschool teachers and to identify its potential for rethinking the content and nature of teacher education. The methodological framework is based on the analysis and synthesis of scientific sources, as well as the generalization of long-term pedagogical experience. It is shown that the implementation of the pedagogy of the heart in higher pedagogical education can be realized through **heart-centered education (oserdéchennia),**

understood as a strategy of engaging students in reflective comprehension, emotional experiencing, and value-based internalization of pedagogical meanings. The effectiveness of a system of person-centered learning tasks is substantiated, including the use of specially selected pedagogical texts, problem-based dialogue, moderated seminars, and creative and project-based activities. Particular attention is given to pedagogical maxims as a tool for internalizing the values of the pedagogy of the heart and for shaping a subject-oriented meaning space of professional development. The findings indicate that heart-centered, value-oriented training contributes to the formation of emotional sensitivity, moral responsibility, and readiness for humane interaction with children as unique personalities.

Keywords: pedagogy of the heart; heart-centered education; professional training; future preschool teachers; person-centered learning tasks; reflective experience; pedagogical maxims.

Постановка проблеми. Сучасні трансформації дошкільної освіти актуалізують проблему підготовки педагога не лише як носія професійних знань і методик, а як особистості, здатної до гуманістичної, ціннісно зорієнтованої взаємодії з дитиною. У контексті зростання емоційної вразливості дітей, ускладнення соціальних умов їхнього розвитку та підвищення вимог до педагогічної чутливості вихователя особливої значущості набуває духовно-ціннісний вимір професійної підготовки майбутніх педагогів дошкільної освіти.

Водночас аналіз практики фахової підготовки у закладах вищої освіти засвідчує переважання інструментально-змістового підходу до викладання педагогічних дисциплін, що зосереджується на формуванні компетентностей і результатів навчання, але недостатньо враховує внутрішній, світоглядно-ціннісний розвиток майбутнього педагога. За таких умов зростає ризик формування професійної позиції, зорієнтованої на виконання функцій, а не

на глибинне розуміння дитини як унікальної особистості. Недостатня сформованість у майбутніх педагогів здатності до емпатії, педагогічного такту, рефлексії власних почуттів і ціннісних орієнтацій може призводити до формалізації освітньої взаємодії, зниження її розвивального та виховного потенціалу, що суперечить сучасним вимогам до якості дошкільної освіти.

У цьому контексті звернення до педагогіки серця як гуманістичної та духовно-ціннісної парадигми професійної підготовки педагога набуває особливої актуальності. У вітчизняному науково-педагогічному дискурсі ідеї педагогіки серця нерідко осмислюються крізь призму осердечення змісту освіти, яке розглядається як цілеспрямований процес наповнення професійної підготовки майбутніх педагогів цінностями емпатії, моральної відповідальності, педагогічного такту та особистісної залученості.

Тобто, ми розглядатимемо поняття *педагогіки серця* як концептуальну основу духовно-ціннісного підходу до підготовки майбутніх педагогів дошкільної освіти, тоді як категорія *осердечення* постає як авторське означення стратегії її практичної реалізації у змісті, формах і методах фахової підготовки у закладі вищої освіти (Н. Гавриш, О.Половіна, Г. Тарасенко). Таким чином, осмислення педагогіки серця як духовно-ціннісного виміру професійної підготовки майбутніх вихователів дозволяє переосмислити зміст фахових дисциплін, характер педагогічної взаємодії у вищій школі та місце особистості студента в освітньому процесі.

Актуальність означеної ідеї посилюється й у світлі сучасних нормативних документів і стандартів підготовки вихователів**,** які підкреслюють необхідність формування у здобувачів вищої освіти не лише фахових знань і вмінь, а й загальних та професійних компетентностей, пов’язаних з етикою педагогічної діяльності, емоційним інтелектом, комунікативною культурою, здатністю до рефлексії та партнерської взаємодії з дітьми, батьками, колегами.

Та хоч світоглядні настанови 21 століття орієнтують на цінності гуманістичного світорозуміння, в освітній практиці, зокрема професійної освіти, продовжують утверджуватися жорсткі стандарти її якості, що само по собі загрожує формалізацією свідомості, стереотипізацією і трафаретністю мислення, виключення чи замороження духовного ресурсу людини. Ці наслідки тим більш відчутні в ситуації реальних загроз для інтелектуальної та емоційної сфер з боку кіберкультури й особливо болісні, коли йдеться про фахівців, професійна діяльність яких безпосередньо впливає на особистісне становлення і зростання дітей та молоді. Форсоване споживання інформації замість рефлексивного її «проживання» позбавляє майбутнього педагога можливості визначити власні смисли, а значить і відгукнутися на неї не лише розумом, а й серцем. Так, досить переконливо в плані результативності такої нерозумної політики виглядає поголовне впровадження тестів як інструменту об'єктивного оцінювання якості професійної підготовки майбутніх педагогів, що приводить до того, що поняття, які втілюють зміст педагогічної освіти, в свідомості значного числа студентів відриваються від смислів, носіями яких вони виступають. Перетворення мислення з чуттєвого на формалізоване, як справедливо відзначає Л. Мікєшина, призводить до втрачання його морально-духовних основ, тоді як інтелект, моральність та мистецтво історично складали і складають три стовпи якісної освіти [6].

Реалізація ідей педагогіки серця у професійній підготовці майбутніх педагогів дошкільної освіти потребує відповідної стратегії організації змісту й освітньої взаємодії. У цьому дослідженні такою стратегією виступає осердечення змісту професійного навчання, яке розуміється як цілеспрямоване включення студента в процес особистісного осмислення, емоційного проживання та ціннісної інтеріоризації педагогічних смислів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Ідея «осердечення» професійної підготовки майбутніх педагогів дошкільної освіти має глибокі світоглядні та педагогічні витоки, пов'язані з гуманістичною традицією української та світової педагогіки.

Народження ідеї «серця» у світовій педагогічній традиції пов'язують з іменами класиків педагогіки Я.А.Коменського, Й.-Г.Песталоцці, які розглядали процес виховання любов'ю потужним засобом формування природності розвитку дитини, причому наголошували на тому, що «серце має передувати знанню». Ця ідея пізніше була розвинута М.Монтессорі, яка утверджувала ніжність і дбайливість як питому умову розвитку свободи дитини. Отже, завдяки такому підходу в педагогіці любов і турбота утвердилася не стільки як чуттєва категорія, а один з найважливіших методологічних педагогічних принципів [16; 10-24; 60-66].

В Україні ідея «педагогіки серця» здавна присутня у філософсько-педагогічних працях Г.Ващенка, С.Русової, які бачили в дитині Божий світ і наголошували на цінності емоційної спільності [16; 60-66].

Найближчим до концепції «осердечення» серед вітчизняних педагогів виявився В. Сухомлинський, у чиїх працях ці ідеї знайшли відображення у категоріях *педагогіка серця, культ людяності, виховання любов'ю, дитина як духовна істота*. Отже, в центрі ідей осердечення у спадщині В. Сухомлинського — «педагогіка серця», яка полягає у визнанні пріоритету внутрішнього світу дитини, її почуттів, переживань, потреб у любові, прийнятті та повазі. В. Сухомлинський послідовно наголошував, що справжнє виховання неможливе без «тонкої культури серця» педагога, його моральної зрілості, здатності бачити в дитині особистість, а не об'єкт педагогічного впливу[12]. У цьому сенсі «осердечення» професійної підготовки майбутніх вихователів ми можемо розглядати як сучасну інтерпретацію ідей В.Сухомлинського в умовах компетентнісної та студентоцентрованої освіти.

У ширшому науково-педагогічному контексті ідея «осердечення» органічно вписується в парадигму гуманістичної педагогіки (К. Роджерс, А. Маслоу та ін.), яка акцентує увагу на цілісному розвитку особистості, значущості емоційного досвіду, внутрішньої мотивації та суб'єкт-суб'єктної взаємодії в освітньому процесі. Проте на думку науковців, осердечення –не варто сприймати, тільки як «емоційність», а слід розглядати ширше – а саме як ініціалізацію педагогічної діяльності з позиції цінності іншого [5; 56-64].

У сучасній теорії поняття «осердечення» в широкому розумінні постає як спрямування освітнього процесу на розвиток емоційно-ціннісної, моральної та духовної сфери особистості майбутнього педагога, формування здатності до емпатії, співпереживання, діалогічності та відповідального ставлення до дитини як до унікальної цінності.

Для майбутнього педагога дошкільної освіти ці підходи набувають особливої ваги, адже професійна діяльність у дошкіллі ґрунтується передусім на емоційній чутливості, довірі, турботі та створенні безпечного розвивального середовища для дитини раннього і дошкільного віку.

У сучасній проблематиці вищої педагогічної школи ідея «осердечення» змісту професійної підготовки майбутніх педагогів набуває статусу самостійного напряму досліджень. Українські науковці (Н. Гавриш, О. Половіна, Х. Барна, М. Козир, О. Кононко, О.Семенов та ін.) розглядають осердечення як пріоритет духовно-морального, емоційно-ціннісного, особистісно орієнтованого змісту над суто знаннєво-інформаційною складовою підготовки, що проявляється у впровадженні курсів з розвитку емоційної компетентності, творчої спрямованості, емоційного інтелекту, створенні рефлексивно-тренінгових форм навчання, орієнтованих на емпатію, турботу й етику відповідальності. Значення впровадження ідеї осердечення для якості вищої педагогічної освіти підкреслює Г.Тарасенко, яка зазначає, що в результаті формалізованої, певним чином «обезлюдненої»

професійної підготовки спостерігається явне гальмування у формуванні культурно-педагогічних автоматизмів фахової поведінки і спілкування майбутніх педагогів, зокрема, це стосується проявів таких якостей, як лідерство-служіння, духовність, висока мотивація, сердечне ставлення до професії, допитливість, ініціативність, наполегливість тощо [9; 14, 6-14].

Міжнародні дослідження в руслі ethic of care, love and care in higher education підсилюють цю тенденцію, трактуючи турботу, емоційну чутливість і здатність до підтримки як невід'ємні характеристики професійної ідентичності педагога, які мають формуватися в університеті [17].

Мета статті полягає в обґрунтуванні педагогіки серця як духовно-ціннісного виміру професійної підготовки майбутніх педагогів дошкільної освіти та окресленні його потенціалу в переосмисленні змісту й характеру фахової педагогічної освіти.

Основні результати дослідження.

У межах цієї статті ідея осердечення розглядається у ширшому концептуальному полі педагогіки серця**,** що дозволяє поєднати авторський досвід із класичною та сучасною гуманістичною традицією й окреслити нові можливості реалізації духовно-ціннісного виміру підготовки майбутніх вихователів.

У попередніх дослідженнях автора та виконаних у співавторстві наукових працях ідея духовно-ціннісного наповнення професійної підготовки майбутніх педагогів була концептуалізована через поняття осердечення, що розглядалося як цілісний педагогічний підхід до формування внутрішньої культури педагога. Зокрема, осердечення через відповідний змістовний контекст, побудований як опрацювання спеціально дібраних педагогічних текстів, що процесуально реалізується через домінування інтерактивних технологій взаємодії. Багаторічний досвід

викладання у закладі вищої освіти засвідчив доцільність розширення спектра особистісно зорієнтованих завдань, спрямованих на розвиток емпатії, рефлексії та професійної самосвідомості майбутніх вихователів.

Ми виходили з переконання, що формування особистісної та професійної зрілості в майбутніх фахівців дошкільної освіти передбачає становлення, перш за все, їхньої дитиноцентричної орієнтації, пошук смислів і цінностей професії, вибір професійної позиції.

Успішна апробація системи означених завдань довела, що рефлексивне розмірковування у форматі проблемних діалогів на матеріалі спеціально дібраних текстів як інструмент пізнання забезпечує свідоме прийняття студентами базових педагогічних істин, формування власної моделі професійної поведінки. Адже, аналізуючи подану в тексті ситуацію, спрямований загальною логікою проблемного діалогу студент співвідносить її з власним життєвим і професійним досвідом, становлення якого відбувається поступово, виробляє власні правила професійної поведінки («ніколи, ні за яких умов…», «інколи, можливо, залежно від ситуації», «я завжди буду намагатися…», спонукає поміркувати над описаною ситуацією, виробити власну професійну позицію. Попередні спостереження за навчальною діяльністю майбутніх педагогів показали, що надто інтелектуалізоване, вільне від емоцій сприйняття предметного змісту знижує ефективність переосмислення й перебудови власної поведінки, діяльності, ставлення, тому саме рефлексія переживання, яку забезпечують означені завдання, дає максимальну емоційну включеність у процес навчання, вироблення й прийняття педагогічних рішень. Тож зголошуємося з позицією науковців, які вважають, що навчання через переживання (як особистісне, так і соціальне) є так само важливим, а іноді навіть важливішим за присвоєння фактів і теорій.

Ми намагалися не лише відбирати тексти, спрямовані на освоєння

базових педагогічних категорій, які б містили різноманітні ситуації міжособистісної взаємодії, а й добирати способи роботи з ними крізь призму спілкування, діалогу суб'єктів, тобто міжсуб'єктні зв'язки та відношення в цілому. В якості спеціальних текстів, здатних до пробудження емоційного переживання з метою «осердечення» змісту підготовки, використовувалися прислів'я, приказки, афоризми видатних учених, фрагменти літературних творів (романів, поем, есе), газетних чи журнальних статей, дитячі казки, вірші, притчі тощо. На сьогодні накопичено певну базу спеціально дібраних текстів і методики їх використання в освітньому процесі. Цінність їх підтверджена багаторічним досвідом викладання психолого-педагогічних дисциплін викладачами кафедри дошкільної та початкової освіти Луганського національного університету імені Тараса Шевченка (Н.Гавриш, В.Желанова, В.Докучаєва, Л.Нестеренко, О.Сущенко, Н.Червякова), викладачами кафедри дошкільної освіти Київського столичного університету імені Бориса Грінченка (О.Коваленко, О.Ліннік, О.Половіна), кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти Волинського національного університету імені Лесі Українки (Н.Гавриш, Н.Семенова, О.Семенов та ін). Результати цього успішного досвіду використання спеціальних текстів неодноразово викладалися на сторінках наукових журналів [2; 3; 4; 5]. Було доведено, що нцілена робота з такими текстами дозволяє забезпечити не лише інтегративний підхід до реалізації змісту професійної підготовки, але дає можливість студентам визначити особисті смисли та цінності майбутньої педагогічної професії, навчитися розумінню ситуації, Іншого та самого себе у її контексті.

До основних критеріїв відбору текстів ми віднесли короткий обсяг, динамізм сюжету, очевидність педагогічної ситуації, високий рівень її проблемності, що дає змогу здійснювати аналіз студентам, які знаходяться на початковому етапі засвоєння рефлексивних умінь.

Коротко представимо алгоритм навчального заняття із застосуванням такого тексту. У процесі підготовки до заняття відповідно до його плану студенти вивчають теоретичні питання, спираючись на тексти підручників і навчальних посібників. На початку заняття викладач налаштовує студентів на інтерпретацію інформації, отриманої на основі первинного засвоєння, через складання інтелектуальних карт, структурно-логічних схем, асоціативних кущів, що дозволяють не лише візуалізувати розуміння студентом сутності ключових категорій, а й простежити численні зв'язки між ними. Належну увагу варто надати роботі в малих підгрупах для забезпечення підвищення рівня комунікативної активності студентів та їх інтересу до заняття.

Наступним етапом стає робота зі спеціально відібраним текстом, на основі якого майбутні педагоги повинні будуть виявити та наповнити живим практичним змістом щойно освоєну абстрактну теоретичну категорію. Як показує досвід, уміло спрямована викладачем, який виступає в ролі фасилітатора, робота з текстом у малих підгрупах породжує особливий психоемоційний клімат у аудиторії, пов'язаний із відчуттям не лише власного розуміння та тлумачення світу, а й переживання спільного почуття інтелектуального задоволення, забезпечує високий рівень інтелектуальної та мовленнєвої активності студентів. У процесі роботи над текстом студенти мають аргументовано довести, що мала місце виховна ситуація, визначити цілі її учасників; переконати в важливості розуміння Іншого та самого себе у процесі виховання; наповнитися розумінням важливості знаходження адекватного ситуації виховного методу; змоделювати інші варіанти вирішення ситуації з позиції стандартних виховних прийомів впливу, у ігровому моделюванні відтворити передбачувані діалоги в різних рольових позиціях. В останній частині практичного заняття викладач знову звертає увагу студентів на суть того педагогічного знання, тих категорій, освоєнню

яких воно було присвячене. Студентам пропонується зробити уточнення до складених у першій частині заняття схем, моделей і прокоментувати зміни. Нове знання студентам пропонується «апробувати», тобто застосувати його в процесі розв'язання незнайомої проблематизованої ситуації.

Таким чином, практика переконує, що успіх зумовлюється не лише добором текстів, а й вибором оптимальної форми їх опрацювання. Найбільш ефективними можна вважати модеративні семінари, де в різних формах організації взаємодії учасників відбувається осмислення заданої проблеми через сприйняття центрального тексту та методи символізації, моделювання, виконання конструктивних завдань тощо. На відміну від тренінгу, модеративний семінар не висуває завдання вправляти чи вдосконалювати якісь навички. Його мета полягає в тому, щоб допомогти кожному з учасників висвітлити, відкрити ті глибинні знання, уявлення, почуття, які вже є в людини, й через цей процес відкриття забезпечити подальше особистісне зростання. Організаційна специфіка полягає у використанні різних способів організації учасників на виконання завдань (індивідуальних, парних, підгрупових, колективних), максимальній візуалізації процесу осмислення сутності проблеми, що обговорюється, використанні спеціально дібраних текстів як основи, стрижня для вибудовування логіки полілогу [5; 56-64]. Успіх активної аналітично-творчої діяльності студентів під час модеративного семінару значною мірою залежить від використання вправ, які спонукають студентів в ігровій формі навчитися «запитувати у самих себе». Однією з популярних ігрових вправ є, наприклад, ігрова вправа „Число", яка передбачала повідомлення загалу певної інформації про себе. Викладач або ведучий називає число (чотири, сімнадцять, двадцять один, три тощо), а кожен має пригадати дещо в своєму житті, пов'язане з цим числом: день народження (весілля, хрестин тощо), номер квартири (автомобіля, залікової книжки), кількість проб вступу до вузу, число ґудзиків

на одязі (пар взуття, сумок, іграшок, книжок) і таке інше. Такі дії не лише дають змогу студентам краще дізнатися про себе, а й інших товаришів, що дає змогу за короткий час налаштуватися на тісну співпрацю.

Нами розроблено та апробовано низку модеративних семінарів: «Культура бажань», «Сам чи само: природа самостійності», «Сила материнської любові», «Стратегія життєдіяльності: чинники успіху» та ін. Апробування модеративної технології переконало нас у тому, що вона є дійсно ефективним засобом становлення гуманістичної, осердеченої позиції майбутнього професіонала, оскільки вимагає величезної не лише інтелектуальної, а передусім душевної роботи, яка не закінчується зі дзвінком, а продовжується ще тривалий час.

Ефективними виявилися і запропоновані Г.Тарасенко та перевірені нами різні способи художньо-творчої діяльності для карбування освітньо-виховних ідей: складання катренів (катрени – образні чотиривірші на задану тему), символічне визначення свого педагогічного кредо, розробка педагогічного логотипу (своєрідної графічної емблеми або символу) та інших графічних продуктів проектно-творчої діяльності (плакати, слайд-шоу, відеосюжети, газети, альманахи тощо), розігрування педагогічного театру в поєднанні слова, музики та пластичного ряду, створення педагогічних максим *(лат. maxima – основне правило, принцип)*. Наведемо приклади виконання студентами творчих завдань (рис. 1.).

Студенти магістратури (майже всі вони є практикуючими вихователями) виконували творче завдання «Мій професійний герб», суть якого полягала в необхідності символічного та схематичного створення гербу власної професійної діяльності.



Рис.1. Виконання студентами завдання «Мій професійний герб»

Студенти мали зобразити відповіді на шість запитань у вигляді малюнка, схеми, піктограми, умовної позначки в обраній фігурі:

- дві речі, які я роблю найкраще,
- мій найбільший педагогічний успіх,
- я очима моїх вихованців,
- я очима моїх колег,
- моя педагогічна мрія,

- три слова, які б я хотіла почути на свою адресу.

На стрічці під гербом студенти мали записати своє педагогічне кредо.

Додамо до графічних результатів виконання завдання коментар одного зі здобувачів до створеного власного професійного гербу. «Моє педагогічне кредо: "Правильно навчає той, хто навчає цікаво". 1. Вмію перетворити складний або монотонний матеріал на інтерактивну гру, захоплюючий дослід або життєву історію. Моя сильна сторона - розробка креативних, діяльнісних занять, які викликають у дітей справжнє здивування та бажання пізнавати далі. Мудрість (Сова) і радість (діти, які тримаються за руки), я створюю середовище, де кожна дитина відчуває себе прийнятою, не боїться помилитися і може вільно висловлювати свої ідеї та почуття. 2. Мій найбільший успіх- це любов і довіра дітей, їхні щирі усмішки, бажання приходити в дитячий садок із радістю. Я пишаюся тим, що мої вихованці ростуть допитливими, добрими, відкритими до світу, а батьки бачать у мені надійного партнера у вихованні своїх дітей. 3. Я очима дітей (Сова, оточена радістю): «Класний вихователь, який знає багато секретів." Я- мудрий наставник (сова), який не сварить, а пояснює; "Гра, а не заняття." Зі мною завжди цікаво. Навіть коли ми вчимо щось складне, це схоже на пригоду чи квест; "Той, хто завжди посміхається і розуміє." Вони бачать мене як джерело підтримки та позитиву (сонце і веселка над книгою). 4. Я очима колег (Фахівець, що ділиться досвідом):"Генератор ідей." Я, хто завжди пропонує нові методи, ігри та нестандартні підходи. Я постійно шукаю, як покращити навчальний процес, і готова ділитися своїми напрацюваннями; "Експерт із мотивації." Вони бачать мене як колегу, яка запалює іскру пізнання в дитячих серцях; "Надійний в команді." Я вмію об'єднувати навколо себе дітей (діти в колі) і готова до співпраці. 5. Моя педагогічна мрія. Моя мрія - це створення "Осередку Радості та Пізнання" в кожному дошкільному закладі, де процес виховання базується на трьох ключових

стовпах: *) Простір Безпеки та Творчості: Я мрію про садочок, який є не просто місцем для догляду, а безпечною лабораторією для дитинства. Простір, де немає жорстких "парт" і "тихих правил", а є інтерактивні куточки, де постійно відбувається дослідження світу: малювання на стінах (для цього відведені місця), будівництво з нетрадиційних матеріалів, ігри з водою та піском незалежно від погоди. *) Виховання Емоційного Інтелекту та Спільноти: я мрію про групу, де найважливішим предметом є Спілкування. Де діти, як на моєму малюнку, завжди тримаються за руки, вчаться співчувати, домовлятися та вирішувати конфлікти власними силами, під моїм мудрим, але ненав'язливим керівництвом (Сова). Це місце, де почуття дитини визнаються і поважаються, і де емоційний комфорт є пріоритетом. *) Вихователь-Натхненник, а не Контролер: моя мрія-щоб колеги та адміністрація сприймали нас, вихователів, як кураторів дитинства, які запалюють вогонь цікавості (Сонце) та допомагають кожній унікальній особистості (Веселка) розквітнути. Це ЗДО, де ми працюємо як єдина, висококваліфікована команда, яка постійно ділиться найкращими, найцікавішими та найсучаснішими методиками, щоб кожен день для дитини був справжньою пригодою**.** Отже, я мрію перетворити час, проведений у садку, на найщасливіший і найбільш продуктивний етап у житті дитини, заклавши міцний фундамент любові до навчання. 6. Три слова, які б я хотіла почути від батьків/колег/дітей: 1. Дякуємо– за турботу, терпіння й любов до дітей. 2. Пишаємось – вашою професійністю та відданістю справі. 3. Довіряємо – вашому досвіду, рішенню й серцю, яке ви вкладаєте у виховання малюків.

Як бачимо, створені студентами герби засвідчили гідний результат особистісного та професійного зростання протягом п’яти з половиною років у супроводі випускової кафедри.

Одним із результативних способів інтеріоризації цінностей педагогіки серця є також творче завдання зі створення педагогічних максим, особистісно значущих формулювань професійних принципів, що відображають індивідуально осмислену позицію майбутнього педагога («я завжди намагатимуся…», «за жодних умов не допущу…»). Слідом за Г.Тарасенко, ми визначаємо педагогічні максими як лаконічні висловлювання, що представляють сукупність світоглядних настанов, опанування яких уможливлює створення в процесі фахової підготовки суб'єктного смислового простору, необхідного для професійного зростання майбутнього вихователя. Таке розуміння педагогічних максим дозволяє усвідомити їх виховну цінність у зв'язку з можливістю трансляції студентам поглядів на виховання в історично складеному соціально-культурному досвіді та використовувати їх для формування у майбутніх вихователів життєвої та професійної компетентності [9; 14]. За оцінкою Г.Тарасенко, включення в освітній процес таких завдань спрямоване на розвиток у студентів пластичності психічних реакцій на позитивні стосунки з дітьми, формування здатності до варіативності поведінки в реальних педагогічних ситуаціях. Формулювання педагогічних максим на основі літературних текстів до того ж дає змогу уведення студентів до основ герменевтики – мистецтва тлумачення, пояснення текстів. Якщо максими складаються у форматі групового обговорення, то це допомагає навчатися будувати спілкування на засадах партнерства, спонукати дитину до активного включення в освітню ситуацію. Тобто, ми маємо справу з подвійним ефектом використання цього ефективного засобу: по-перше, формулювання максим стає результатом осердеченої мисленнєвої діяльності студента, по-друге, організація полілогу як проблемної розмови на основі запропонованих модератором максим дозволяє регулювати мовленнєву поведінку учасників. Тож педагогічні максими виступають не декларативними гаслами, а

результатом рефлексивного переживання педагогічного змісту та його співвіднесення з власним життєвим і професійним досвідом.

Висновки і перспективи подальших розвідок.

У статті обґрунтовано доцільність осмислення педагогіки серця як духовно-ціннісного виміру професійної підготовки майбутніх педагогів дошкільної освіти в умовах сучасних трансформацій вищої педагогічної школи. Показано, що домінування стандартизованих, інструментально орієнтованих підходів до оцінювання якості професійної підготовки створює ризики формалізації педагогічного мислення, відчуження знань від особистісних смислів і знецінення духовного ресурсу майбутнього фахівця. За таких умов педагогіка серця постає як гуманістична альтернатива, здатна відновити цілісність інтелектуального, емоційного та морального розвитку педагога.

Доведено, що осердечення змісту професійної підготовки може розглядатися як стратегія реалізації ідей педагогіки серця у практиці закладу вищої освіти. Його сутність полягає у створенні освітнього контексту, зорієнтованого на рефлексивне осмислення, емоційне переживання та ціннісну інтеріоризацію педагогічних смислів. Ключову роль у цьому процесі відіграють проблемний діалог, рефлексія переживання, опора на особистий життєвий і професійний досвід студентів, що забезпечує не лише засвоєння педагогічних знань, а й формування внутрішньої професійної позиції майбутнього вихователя.

Практичний досвід засвідчив ефективність використання системи особистісно зорієнтованих завдань як інструментарію педагогіки серця, зокрема роботи зі спеціально дібраними педагогічними текстами, модеративних семінарів, художньо-творчих і проєктних форм діяльності. Особливе значення у цьому контексті мають педагогічні максими**,** які виступають результатом рефлексивного проживання педагогічного змісту та

формою усвідомленого самовизначення майбутнього педагога у професії. Узагальнення багаторічного досвіду викладання дає підстави стверджувати, що реалізація педагогіки серця у професійній підготовці майбутніх педагогів дошкільної освіти сприяє формуванню їхньої емоційної чутливості, моральної відповідальності та готовності до гуманістичної взаємодії з дитиною як унікальною цінністю.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у поглибленому вивченні можливостей педагогіки серця в проєктуванні освітніх програм підготовки майбутніх педагогів дошкільної освіти, а також у розробленні й науковому обґрунтуванні системи особистісно зорієнтованих завдань, спрямованих на розвиток їхньої емоційно-ціннісної та професійної самосвідомості.

Література

1. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики : підручник. 2-ге вид., доповн. Київ : ВЦ «Академія», 2009. 376 с. (Серія «Альма-матер»).

2. Бєлєнька Г. В., Половіна О. В., Кондратець І. В., Шинкар Т. Ю. Формування професійної компетентності магістрів дошкільної освіти. Освітологічний дискурс. 2021. № 3(34). С. 96–110.

3. Гавриш Н. В., Барна Х. В., Половіна О. В. «Осердечення» змісту професійної підготовки як чинник особистісно-професійного зростання майбутніх педагогів дошкільної освіти. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2016. Vol. IV, Issue 93. P. 42–46.

4. Гавриш Н. В., Семенов О. В., Семенова Н. А. Технологія формування педагогічного мислення майбутніх вихователів дошкільної освіти на основі використання навчальних текстів. *Acta Paedagogica Volynienses*. 2024. Вип. 5. С. 9–18. DOI: 10.32782/apv/2024.5.2.

5. Гавриш Н. В. Формування основ педагогічного мислення у майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. *Забезпечення якісної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в процесі використання сучасних технологій* : зб. наук. праць / за заг. ред. Л. В. Зданевич. Хмельницький : ХГПА, 2018. С. 56–64.

6. Гарага В. П. Концептуальні основи педагогічної герменевтики. *Молодь і ринок*. 2014. № 4. С. 159–162. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir_2014_4_367.

7. Жаровцева Т. А. Рефлексія в педагогічній діяльності майбутнього фахівця дошкільної освіти. *Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету*. Одеса, 2002. Вип. 10.

8. Інноваційні педагогічні технології у підготовці фахівців дошкільної та початкової освіти до роботи в закладах освіти : монографія / за наук. ред. К. Л. Крутій, Л. В. Зданевич. Хмельницький, 2025. 408 с.

9. Інноваційні технології навчання і виховання : навчальна програма для студентів ОКР «магістр» спеціальності «Початкове навчання» / уклад. Г. С. Тарасенко, О. А. Голюк. Вінниця : ВДПУ, 2010. 108 с.

10. Кучерявий О. І. Якість педагогічної освіти: тенденції і перспективи : навчальний посібник. Київ : Талком, 2019. 192 с.

11. Ліненко А. Ф. Місце та роль педагогічної герменевтики в освіті. URL: https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/6934/Garaga.pdf?sequence=1 (дата звернення: ___).

12. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям. К.: Радянська школа, 1973. – 198с.

13. Танько Т. П. Духовно-моральні цінності як ознака професіоналізму вихователя сучасного закладу дошкільної освіти. *Освітній простір України*. 2018. Вип. 13. С. 126–132.

14. Тарасенко Г. С. Проблема гуманітаризації освітнього простору в контексті наукових ідей Семена Гончаренка. *Український педагогічний журнал*. 2018. № 1. С. 6–14.

15. Фурман А. В. Ідея професійного методологування : монографія. Ялта ; Тернопіль : Економічна думка, 2008. 205 с.

16. Хрестоматія з історії дошкільної педагогіки /за заг. ред. З.Н.Борисової. Київ: Вища школа, 2004. – С. 10-24; 60-66; 378-412.

17. Grice H. P. Logic and Conversation. In: *Syntax and Semantics*. Vol. 3 / ed. by P. Cole, J. Morgan. New York : Academic Press, 1975. P. 41–58.

References

1. Batsevych, F. S. (2009). *Osnovy komunikatyvnoi linhvistyky* [Foundations of communicative linguistics]. 2nd ed. Kyiv: Akademiia. 376 p.

2. Bielienka, H. V., Polovina, O. V., Kondratets, I. V., & Shynkar, T. Yu. (2021). Formuvannia profesiinoi kompetentnosti mahistriv doshkilnoi osvity [Formation of professional competence of master's students in preschool education]. *Osvitolohichnyi dyskurs*, 3(34), 96–110.

3. Havrysh, N. V., Barna, Kh. V., & Polovina, O. V. (2016). Oserdechennia zmistu profesiinoi pidhotovky yak chynnyk osobystisno-profesiinoho zrostannia maibutnikh pedahohiv doshkilnoi osvity [Heart-centred professional training as a factor of personal and professional development of future preschool teachers]. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, IV(93), 42–46.

4. Havrysh, N. V., Semenov, O. V., & Semenova, N. A. (2024). Tekhnolohiia formuvannia pedahohichnoho myslennia maibutnikh vykhovateliv

doshkilnoi osvity na osnovi vykorystannia navchalnykh tekstiv [Technology of forming pedagogical thinking of future preschool teachers based on educational texts]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 5, 9–18. https://doi.org/10.32782/apv/2024.5.2

5. Havrysh, N. V. (2018). Formuvannia osnov pedahohichnoho myslennia u maibutnikh vykhovateliv zakladiv doshkilnoi osvity [Formation of the foundations of pedagogical thinking of future preschool teachers]. In L. V. Zdanhevych (Ed.), *Zabezpechennia yakisnoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv doshkilnoi osvity v protsesi vykorystannia suchasnykh tekhnolohii* (pp. 56–64). Khmelnytskyi: KhHPA.

6. Haraha, V. P. (2014). Kontseptualni osnovy pedahohichnoi hermenevtyky [Conceptual foundations of pedagogical hermeneutics]. *Molod i rynok*, 4, 159–162. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir_2014_4_367

7. Zharovtseva, T. A. (2002). Refleksiia v pedahohichnii diialnosti maibutnoho fakhivtsia doshkilnoi osvity [Reflection in pedagogical activity of future preschool teachers]. *Naukovyi visnyk Pivdennoukrainskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu*, 10.

8. Krutii, K. L., & Zdanhevych, L. V. (Eds.). (2025). *Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii u pidhotovtsi fakhivtsiv doshkilnoi ta pochatkovoi osvity do roboty v zakladakh osvity* [Innovative pedagogical technologies in training preschool and primary education specialists]. Khmelnytskyi. 408 p.

9. Tarasenko, H. S., & Holiuk, O. A. (2010). *Innovatsiini tekhnolohii navchannia i vykhovannia* [Innovative technologies of teaching and upbringing]. Vinnytsia: VSPU. 108 p.

10. Kucheriavyi, O. I. (2019). *Yakisť pedahohichnoi osvity: tendentsii i perspektyvy* [Quality of pedagogical education: trends and prospects]. Kyiv: Talkom. 192 p.

11. Linenko, A. F. (n.d.). Mistse ta rol pedahohichnoi hermenevtyky v osviti [The place and role of pedagogical hermeneutics in education]. Retrieved from https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/6934/Garaga.pdf?sequence=1

12. Sukhomlinski V. (1973). Serdtce viddayu dityam. Kyiv: Radyanska shkola. 198p.

13. Tanko, T. P. (2018). Dukhovno-moralni tsinnosti yak oznaka profesionalizmu vykhovatelia suchasnoho zakladu doshkilnoi osvity [Spiritual and moral values as an indicator of professionalism of preschool teachers]. *Osvitnii prostir Ukrainy*, 13, 126–132.

14. Tarasenko, H. S. (2018). Problema humanitaryzatsii osvitnoho prostoru v konteksti naukovykh idei Semena Honcharenka [The problem of humanitarization of the educational space]. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*, 1, 6–14.

15. Furman, A. V. (2008). *Ideia profesiinoho metodolohuvannia* [The idea of professional methodological thinking]. Yalta–Ternopil: Ekonomichna dumka. 205 p.

16. Khrestomatiya z istorii pedagogiki (2004) / za red. Z.N. Borysova. Kyiv: Visha shkola. P. 10-24; 60-66; 378-412.

17. Grice, H. P. (1975). Logic and conversation. In P. Cole & J. Morgan (Eds.), *Syntax and Semantics* (Vol. 3, pp. 41–58). New York: Academic Press.