

Г. Ф. Пономарьова, Х. А. Шапаренко, М. І. Ярославцева

**Формування професійної
компетентності та професійна
самореалізація
майбутніх фахівців дошкільних
навчальних закладів**

Монографія

**Міністерство освіти і науки України
Департамент науки і освіти
Харківської обласної державної адміністрації
Комунальний заклад
«Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради**

Г. Ф. Пономарьова, Х. А. Шапаренко, М. І. Ярославцева

**ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ТА
ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ
МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ
ЗАКЛАДІВ**

Монографія

Харків
2017

УДК 378.011.3-051:005.336(02)

П 56

*Затверджено на засіданні науково-методичної ради академії,
протокол № 4 від 12.04.2017 р.*

Рецензенти:

Лобова О.В., доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри дошкільної і початкової освіти Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка.

Цветкова Г.Г., доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки і психології дошкільної освіти та дитячої творчості Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова.

Ш 91 Пономарьова Г.Ф. Формування професійної компетентності та професійна самореалізація майбутніх фахівців дошкільних навчальних закладів : монографія / Г. Ф. Пономарьова, Х. А. Шапаренко, М. І. Ярославцева; КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» ХОР. – Харків, – 2017. – 312 с.

У монографії представлено теоретико-експериментальне дослідження проблеми формування професійної компетентності та професійної самореалізації майбутніх фахівців дошкільних навчальних закладів.

Обґрунтовано сутність понять «акме», «акмеологічний підхід», «компетентність», «самореалізація», «професійна компетентність», «професійна самореалізація», «професіоналізм», «професіонал». Уточнено компоненти, показники, рівні сформованості професійної компетентності та професійної самореалізації майбутніх фахівців дошкільних навчальних закладів.

Теоретично обґрунтовано технології формування професійної компетентності на засадах акмеологічного підходу та професійної самореалізації майбутніх фахівців дошкільних навчальних закладів у процесі педагогічної практики, запропоновано їх поетапну реалізацію.

Для науковців, викладачів, аспірантів, докторантів, магістрів, студентів вищих навчальних закладів, різних категорій педагогічних працівників.

© ХГПА, 2017

© Пономарьова Г.Ф.

© Шапаренко Х. А.,

© Ярославцева М. І.

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	3
РОЗДІЛ 1. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОСНОВИ СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ У ВНЗ НА ЗАСАДАХ АКМЕОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ	15
1.1. Акмеологічний підхід до дослідження проблеми професійної компетентності майбутніх педагогів	15
1.2. Сутність і структура професійної компетентності майбутніх вихователів у науковій літературі з точки зору акмеологічного підходу	27
1.3. Акмеологічне проектування як спосіб реалізації акмеологічного підходу до формування професійної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів	49
РОЗДІЛ 2. МЕТОДОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ	69
2.1. Професійна самореалізація особистості як психолого-педагогічна проблема	69
2.2. Сутність та структурні компоненти професійної самореалізації майбутніх фахівців дошкільних навчальних закладів	88
2.3. Сутність та особливості організації педагогічної практики як засобу формування професійної самореалізації майбутніх фахівців дошкільної освіти	102
РОЗДІЛ 3. ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ТА ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ	119
3.1. Наукове обґрунтування технології формування професійної компетентності та професійної самореалізації майбутніх фахівців дошкільних навчальних закладів	119
3.2. Реалізація технології формування професійної компетентності студентів ВНЗ на засадах акмеологічного підходу	134
3.3. Впровадження технології формування професійної самореалізації майбутніх фахівців дошкільних навчальних закладів у процесі педагогічної практики	165
ПІСЛЯМОВА	230
БІБЛІОГРАФІЯ	234
ДОДАТКИ	267

ПРИСВЯЧЕННЯ:

*З любов'ю до працівників дошкільної освіти,
з повагою до всіх, хто вірно
служить дитинству*

ПЕРЕДМОВА

Зміна освітньої парадигми від традиційної до особистісно-орієнтованої, перехід освіти на нові державні стандарти вимагають від вищої педагогічної школи досконалої підготовки майбутніх педагогів, а саме працівників галузі дошкільної освіти. Сучасний вихователь дітей дошкільного віку, якого очікує суспільство, має бути свідомим і самостійним у своїй діяльності, знати, до чого треба прагнути, що є в реалії, що йому треба робити і чому робити саме так, оцінювати наслідки своєї праці та нести за них відповідальність. Сучасний вихователь дітей дошкільного віку – це професіонал, який орієнтується в наукових досягненнях, в інноваціях психолого-педагогічної науки, володіє різними технологіями навчання, виховання і розвитку дітей, здатний до саморозвитку, самовдосконалення, самомоделювання та самопроектування в різних сферах життєдіяльності, у тому числі й у професійній.

Це можливо за умови набуття професійної компетентності та забезпечення професійної самореалізації вихователя дітей дошкільного віку ще під час навчання у вищому педагогічному навчальному закладі.

Професійна компетентність та професійна самореалізація майбутніх фахівців дошкільних навчальних закладів є важливою частиною системи організації освітнього процесу. Актуальність означених проблем визначається нинішнім станом національної системи освіти, що переживає складний етап відродження. У відповідності з новим Законом України «Про вищу освіту» (2014), Національною стратегією розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки першорядного значення набувають створення цілісної системи виявлення та психолого-педагогічного супроводу обдарованої молоді, забезпечення умов для

її розвитку, самореалізації та подальшого професійного зростання. На особливу увагу заслуговує професійно-педагогічна підготовка майбутнього вихователя, оскільки він є носієм і передавачем загальнолюдських цінностей дітям дошкільного віку.

У сучасних умовах пріоритети дошкільної освіти визнано законодавчо. Це засвідчують такі державні документи: Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція), який є Державним стандартом дошкільної освіти України (2012), Закон України «Про внесення змін до законодавчих актів з питань загальної середньої та дошкільної освіти щодо організації навчально-виховного процесу» (2010), Державна цільова соціальна програма розвитку дошкільної освіти на період до 2017 року (2011), Концепція дошкільного виховання в Україні (проект) (2014). Головною стратегією сучасної освіти є розвиток, саморозвиток і самореалізація особистості майбутнього фахівця дошкільної освіти в процесі організації педагогічної практики, що забезпечує процес вільного орієнтування в освітньо-виховних умовах дошкільного навчального закладу.

Аналіз сучасних наукових досліджень дає змогу стверджувати, що особистість педагога може розглядатися з позиції тісної взаємодії професійного становлення особистості (Н. Гузій, Є. Ісаєва, Л. Коростильової, Л. Мільто, М. Ситнікової, Л. Цурікової). Це дає певну аргументацію на користь професійної компетентності та самореалізації педагога в дошкільній освіті, яка обумовлена самими функціями праці.

Проблемі удосконалення підготовки дошкільних педагогів на сучасному етапі розвитку освіти присвячені дослідження Л. Артемової, Г. Бєленької, О. Богініч, А. Богуш, З. Борисової, Г. Бурми, Н. Гавриш, Н. Голоти, Н. Грами, І. Загарницької, А. Загородньої, О. Кононко, М. Машовець, С. Нікітчиної, Т. Танько, Х. Шапаренко та ін.

У сучасній науково-педагогічній літературі відсутні як єдине визначення дефініції «професійна компетентність», так і єдине розуміння тлумачення її змісту. Джерела інформації, присвячені даній проблемі, дають можливість

виділити декілька підходів до поняття «професійна компетентність». Майже в усіх сучасних дослідженнях розуміння професійної компетентності педагога пов'язується з набуттям людиною знань, умінь і навичок (О. Дубасенюк, Л. Карпова, Н. Кузьміна, А. Маркова, В. Синенко, І. Тараненко та інші); з мотиваційною, операційною складовою і ціннісними орієнтаціями спеціаліста (Т. Браже, Л. Карпова, А. Маркова та інші); з загальною готовністю до побудови і перетворення своєї діяльності залежно від цінностей, що змінюються, основних і цільових орієнтирів у сучасній освіті (Ю. Гагін, А. Деркач та інші); зі спрямуванням на отримання усвідомленого результату (А. Бондар та інші); з досягненням способів навчання самоосвіти, самоорганізації, самоконтролю, способів пізнання себе та інших (А. Деркач, Н. Кузьміна, Л. Рибалко та інші); з творчим процесом, у результаті якого виникають творчі досягнення професіонала (Ш. Амонашвілі, В. Гриньова, В. Лозова, Л. Рибалко та інші).

Останнім часом підґрунтям дослідження сутності, структури та формування професійної компетентності майбутніх педагогів, у тому числі й вихователів дошкільних навчальних закладів, стали ідеї акмеології, педагогічної акмеології, що передбачають наявність значного потенціалу акмеологічного проектування або самопроектування професійного (життєвого шляху) особистості (К. Абульханова-Славська, О. Бодальов, В. Вакуленко, Ю. Гагін, Н. Гузій, А. Деркач, В. Зазикін, Н. Кузьміна, А. Маркова, В. Максимова, Л. Рибалко та інші). Об'єднувальним фактором цих процесів є акмеологічний підхід як вивчення і здійснення практичного вдосконалення педагога через перетворення наявного професійного рівня розвитку у вищий, оптимальний.

У психолого-педагогічній літературі питання самореалізації розглядаються у працях К. Абульханової-Славської, Л. Бурої, С. Вітвицької, Б. Гершунського, І. Ісаєва, Л. Коростильової, Н. Кузьміної, Н. Кулик, Н. Лосєвої, А. Маслоу, В. Муляра, Л. Рибалко, С. Рубінштейна, С. Сисоєвої, М. Ситникової та ін. У низці наукових студій (Н. Гузій, С. Мельничук,

В. Моторіна, Н. Онищенко, О. Шапран та ін.) досліджено окремі аспекти самореалізації майбутніх педагогів в процесі їх професійної підготовки.

Проблемам змісту та організації педагогічної практики студентів педагогічного ВНЗ присвячені праці О. Абдуліної, Н. Білоус, О. Богініч, Л. Булатової, Л. Волобуєвої, Н. Голоти, Н. Горопахи, Л. Загрекової, Н. Казакової, Л. Кацовой, Г. Коджаспирової, О. Кошелівської, Т. Красової, Н. Онищенко, Т. Поніманської, В. Риндак, О. Сергійчука та ін.

У пропонованій монографії представлено результати теоретичних та експериментальних досліджень проблеми формування професійної компетентності та самореалізації майбутніх фахівців з дошкільної освіти. Робота має загальну логічну структуру, хоча складається з матеріалів окремих досліджень різної наукової спрямованості.

У першому розділі **«Концептуальні основи становлення професійної компетентності студентів факультету дошкільної освіти у ВНЗ на засадах акмеологічного підходу»** розглянуто акмеологічний підхід до формування професійної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів, основною метою якого є самопрогнозування, моделювання, самопроекування в досягненні професійного «акме».

Акцентується увага на професійному «акме» вихователя дітей дошкільного віку як на найвищому рівні професійних досягнень, можливому на відповідному ступені його професійного розвитку, і виражаються у сформованості людини як суб'єкта професійної діяльності, професійного спілкування, у зрілості її професійної компетентності.

Теоретично обґрунтовано сутність професійної компетентності на засадах акмеологічного підходу, яка визначена як результат загальної і професійної освіти, де рівень підготовленості майбутнього спеціаліста дозволяє прогнозувати, планувати, проектувати професійне самовизначення і самозбагачення, допомагає знаходити шляхи удосконалення в особистому житті і професійній діяльності, прагнути до більш високих щаблів професіоналізму.

Професійна компетентність як багатоаспектне утворення забезпечується синтезом тісно взаємопов'язаних структурних компонентів: особистісного, змістово-процесуального, рефлексивно-оцінювального, креативного, що забезпечують у своїй взаємодії продуктивну педагогічну діяльність і професійне акмеологічне зростання майбутнього педагога.

Стрижневий *особистісний компонент*, вміщує в себе мотиваційну сферу, особистісні якості та педагогічні здібності особистості, відбиває наявність мотиваційно-цільової готовності, яка передбачає стійку педагогічну спрямованість інтересів і потреб, що виражається в усвідомленні суспільної значущості своєї діяльності, прагненні займатися улюбленою справою (ядром такої спрямованості є гуманістичне ставлення до дітей, здатності до емпатії), розумінні ціннісних орієнтирів професії педагога, позитивному ставленні до себе як до професіонала.

Змістово-процесуальний компонент професійної компетентності передбачає наявність науково-теоретичних знань про особливості педагогічної діяльності вихователя дітей дошкільного віку, професійну компетентність, професіоналізм, акмеологію, професійне «акме», акмеологічне проектування; спеціальних знань про власні можливості й можливості дітей дошкільного віку, способи оволодіння педагогічною діяльністю, досягнення більш високого рівня професійної компетентності засобами акмеологічного проектування; умінь формування і підвищення рівня професійної компетентності (уміння розпізнавати можливості, проектувати розвиток і саморозвиток власних можливостей і потенціалу дітей дошкільного віку, організовувати процес формування професійної компетентності, закріплювати особистісно-професійні самозміни в процесі самовдосконалення); професійно-педагогічних умінь (діагностичних, конструктивних, гностичних, прогностичних, проєктивних, організаторських, комунікативних) для різнобічного розвитку дітей.

Рефлексивно-оцінювальний компонент має передбачати прагнення до самовдосконалення шляхом самоаналізу і самооцінки педагогічної діяльності, що пов'язано з прогнозуванням позитивних самозмін у процесі формування

професійної компетентності, виявленням і актуалізацією педагогічних здібностей, вибором оптимальних способів досягнення більш високих щаблів професійної компетентності й позитивного впливу на довколишню дійсність (через своїх вихованців, їхніх батьків, оточуючих).

Креативний компонент об'єднує особистісний, змістово-процесуальний, рефлексивно-оцінювальний компоненти і свідчить про здатність педагога до саморозвитку і творчого перетворення дійсності в процесі навчально-виховної роботи з дітьми дошкільного віку.

Якість сформованості професійної компетентності в межах акмеологічного підходу може бути виміряна за допомогою акмеологічного поняття педагогічного удосконалення у вигляді акмеологічного проектування майбутнього вихователя дітей дошкільного віку.

З'ясовано, що характерною особливістю акмеологічного проектування є прагнення особистості творчого перетворення дійсності з метою досягнення більш високих ступенів професійного «акме», прагнення до самовдосконалення.

В акмеологічному проектуванні чільне місце займають: прогнозування як різновид наукового передбачення ймовірного наукового судження про можливий стан професійної компетентності у майбутньому; конструювання як виявлення, деталізація, розробка, установлення системи соціальних зв'язків, що наближують задум; моделювання, що дозволяє створювати реальні процеси майбутньої діяльності, програвати, порівнювати та оцінювати можливі результати професійного становлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів, робити обґрунтований вибір одного з альтернативних варіантів вирішення проблеми.

У роботі враховано дослідження науковців, які дозволили розробити етапи формування професійної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів на засадах акмеологічного підходу під час навчання у ВНЗ: підготовчий (попередній або стартовий), процесуальний, рефлексивний і узагальнювальний етапи. Цінним з педагогічної точки зору є

логічна пов'язаність цих етапів – від ідеального образу, цільового орієнтиру професійної компетентності до моделі, визначення перспективи, виділення пріоритетних проблем самозбагачення, самопобудови, самореалізації у вигляді конкретних способів передбачення і педагогічних дій, фільтрації потоку вражень, здійснення конкретної процедури проектування, аналізу варіантів, конструювання та узагальнення передбачуваних результатів.

У другому розділі **«Методологія формування професійної самореалізації майбутніх фахівців дошкільних навчальних закладів»** розглянуті стратегії світової вищої освіти, провідні тенденції у розвитку філософії, психології, педагогіки, сучасні вимоги до майбутніх фахівців дошкільних навчальних закладів які актуалізують проблеми їх підготовки у вищих педагогічних навчальних закладах України, формування професійної самореалізації у процесі педагогічної практики. Заслуговує на увагу ретроспективний аналіз робіт науковців, який дає змогу визначити, що досить часто самореалізація ототожнюється з поняттям самоактуалізації та пов'язується з психологічною зрілістю людини; характеризується як складова частина самовизначення; визначається як складова процесу самопізнання. Як самостійний предмет вивчення самореалізація характеризується як діяльність, творчість, потреба, взаємодія. Самореалізація з боку психологічного механізму виступає як усвідомлення і співставлення (самооцінювання) названих впливів і вимог з комплексом внутрішніх умов особистості: а) бажаннями, прагненнями, ціннісними орієнтаціями, домаганнями, цілями й планами (компонент «хочу»); б) потенційними можливостями й здібностями (компонент «можу»); в) готовими стійкими фізичними й психічними якостями, досвідом, рисами характеру (компонент «маю»). З педагогічної точки зору самореалізацію доцільно характеризувати як розвиток індивідуальних особистісних та професійних здібностей, талантів і можливостей у всіх сферах діяльності відповідно до категорій саморозвитку, самоздійснення, самовираження, самоствердження, самоактуалізації.

Зосереджено увагу на аналізі різних підходів до виявлення сутності поняття «самореалізація особистості». Зіставний аналіз психолого-педагогічних досліджень дозволяє стверджувати, що особистість майбутнього педагога слід розглядати з позиції тісної взаємодії професійного становлення і самореалізації особистості. Самореалізація є атрибутом професіоналізму і розкривається в знанні своєї справи, сутності виконуваної роботи, можливих засобах і способах досягнення мети.

Обґрунтовано, що особливості професійної самореалізації майбутніх вихователів дітей дошкільного віку виявляються в педагогічних діях та стосунках, ідентифікації себе з педагогічною професією, що найбільш яскраво виявляються під час суто навчального процесу та педагогічної практики. *Професійна самореалізація майбутнього фахівця дошкільного навчального закладу* показана як сукупність виявів постійно зростаючих індивідуальних професійно-особистісних якостей майбутнього вихователя, внаслідок яких він відтворює себе в педагогічній діяльності у процесі взаємодії із дітьми дошкільного віку. Структура професійної самореалізації майбутніх фахівців дошкільної освіти представлена у взаємодії мотиваційно-ціннісного (відбиває наявність мотиваційно-цільової готовності, яка передбачає стійку педагогічну спрямованість інтересів і потреб та розуміння професійно-педагогічних цінностей спрямованих на самореалізацію в процесі педагогічної діяльності), когнітивного (наявність науково-теоретичних та оперативних знань, педагогічних здібностей до організації педагогічної діяльності та професійно-педагогічних умінь як системи педагогічного впливу), рефлексивно-регулятивного (здатність до саморегуляції та професійної рефлексії) та творчого (передбачає здатність до активної самореалізації поряд із самореалізацією в межах репродуктивної діяльності та складається із здатності до педагогічної творчості та професійної інтуїції) компонентів.

В даному розділі розкрито сутність та особливості організації педагогічної практики як засобу формування професійної самореалізації майбутніх фахівців дошкільної освіти. Педагогічна практика є цілісною

особистісно орієнтованою системою, що забезпечує перевірку дієвості набутих знань і вмінь, більш усвідомлену потребу вдосконалення професійної компетенції, зміцнення впевненості вибору виховательського фаху, сприяє професійній самореалізації студентів.

Професійну самореалізацію майбутнього фахівця дошкільного навчального закладу в процесі педагогічної практики визначено як реалізацію потенційних педагогічних можливостей, уміння здійснювати себе як індивідуальність у педагогічному процесі, запровадження в навчально-виховний процес ідей, планів, професійних потреб, розкриття свого педагогічного «Я» в процесі планування, організації і проведення різних видів педагогічної діяльності з дітьми. Забезпечення особистісно-орієнтованого, комплексного, безперервного і творчого характеру підготовки кожного студента передбачає реалізацію таких функцій педагогічної практики: конструктивної, мобілізаційної, організаційної, комунікативної, інформаційної, розвивальної, дослідницької.

З'ясовано, що система практик буде досконалою і забезпечуватиме підготовку педагога як професійно-компетентного фахівця-дослідника, якщо вона будуватиметься з урахуванням таких принципів її організації (взаємозв'язок і взаємопроникнення теоретичної підготовки і практичної діяльності студентів, інтеграція навчальної і дослідницької діяльності студентів; забезпечення спадкоємності, систематичності, безперервності педагогічної практики; поєднання педагогічного контролю, колективного аналізу діяльності студентів і їх самоконтролю, самоаналізу і самооцінки; варіативного вибору змісту і форм діяльності студентів у період практики; організація цілісного керівництва педагогічною практикою студентів та взаємодія професійно-педагогічних освітніх установ) і забезпечуватиме підготовку педагога як професійно-компетентного фахівця-дослідника. Це відображається у змісті практик, поступовому розширенні й поглибленні обсягу їх завдань (від індивідуальної роботи до організації роботи з колективом), у

характері здійснюваної діяльності студентів (репродуктивна – реконструктивна – творча).

У третьому розділі **«Технологія формування професійної компетентності та професійної самореалізації майбутніх фахівців дошкільних навчальних закладів»** розроблено технологію формування професійної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у вищому навчальному закладі на засадах акмеологічного підходу. Обґрунтовано критерії і показники сформованості професійної компетентності: мотиваційно-цільовий (мотиваційна спрямованість професійних інтересів і потреб; педагогічна спрямованість на досягнення професійного "акме"); змістово-процесуальний (якість знань: наповнюваність, системність, дієвість і розвиненість умінь, які забезпечують формування професійної компетентності); рефлексивно-оцінювальний (уміння здійснювати самоаналіз і самооцінювання, прагнення до самовдосконалення); креативний (здатність до саморозвитку власних можливостей та творчого перетворення дійсності). Технологія формування професійної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів спрямована на поетапне становлення компонентів професійної компетентності й містить такі етапи: підготовчий, процесуальний, рефлексивний і узагальнювальний.

В даному розділі заслуговує на увагу змодельована педагогічна технологія формування професійної самореалізації майбутніх фахівців дошкільної освіти в процесі педагогічної практики передбачає поетапне сходження студента за рівнями засвоєння від пізнання, відтворення, застосування до творчості. У ній сформульована мета формування професійної самореалізації майбутніх фахівців дошкільних навчальних закладів у процесі педагогічної практики, визначено основні принципи організації (прогностичності, покроковості, поетапності, нормування, зворотного зв'язку, продуктивності, культурної аналогії, саморозвитку), виокремлено комплекс завдань (формування позитивної мотивації до здійснення педагогічної діяльності і прагнення до самовдосконалення; розкриття сутності та змісту

педагогічної діяльності вихователя дітей дошкільного віку в процесі проходження педагогічної практики; визначення механізмів педагогічної рефлексії, самооцінки, самоаналізу, саморозвитку в процесі формування готовності до професійної самореалізації; створення умов для професійної самореалізації студентів у процесі навчально-виховної роботи з дітьми дошкільного віку), концептуальні підходи дослідження (системний, діяльнісний, компетентнісний, аксіологічний, культурологічний, акмеологічний і праксеологічний).

У технології визначено структурні компоненти підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до професійної самореалізації (мотиваційно-ціннісний, когнітивний, рефлексивно-регулятивний, творчий) та етапи (мотиваційний, процесуальний, рефлексивний, творчий) й завдання роботи.

Мотиваційний етап педагогічної технології передбачає підготовку майбутнього вихователя до педагогічної діяльності і виконання професійних функцій і посадових обов'язків, створення умов для самореалізації, самовираження, самовизначення особистості студента як суб'єкта професійної діяльності. Метою *процесуального етапу* є забезпечення засвоєння програми педагогічної практики і формування готовності до самореалізації майбутнього вихователя в процесі навчально-професійної діяльності. Головним напрямом *рефлексивного етапу* є перехід від зовнішнього контролю й оцінювання професійно-педагогічних дій студентів до внутрішнього – самоконтролю, самооцінювання. *Творчий етап* розробленої технології передбачає створення умов для ґрунтовного, глибокого і усвідомленого оволодіння професією вихователя дітей дошкільного віку через сформованість на певному рівні всіх компонентів професійної самореалізації в процесі педагогічної практики.

При підборі методів, прийомів і дидактичних засобів, адекватних визначеній меті, виходили з теоретичного положення про те, що професійна самореалізація майбутнього вихователя відбуватиметься успішно, якщо студенти будуть засвоювати матеріал у процесі активних методів навчання, а саме: метод педагогічного аналізу, спостереження, бесіди, дискусії, вивчення

продуктів діяльності, екскурсії, майстер-класи, педагогічні виставки, синектична сесія, рефлексивні тренінги, електронне портфоліо студента. Формами роботи стали індивідуальні, групові, практичні заняття, тренінги, педагогічна практика.

Стратегічною (кінцевою) метою технології є сформованість професійної самореалізації майбутніх фахівців дошкільних навчальних закладів у процесі педагогічної практики, яка передбачає поетапний рух від діяльності під керівництвом викладача до самокерованого навчання, від нього – до самонавчання, саморозвитку та самореалізації.

Вважаємо, що проблеми, які розглядаються в представлений науковій роботі, є значимими для широкого педагогічного загалу.

Особливі слова вдячності автори адресують вченим, рецензентам монографії: Лобовій Ользі Володимирівні – доктору педагогічних наук, професору, завідувачу кафедри дошкільної і початкової освіти Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка; Цветковій Ганні Георгіївні – доктору педагогічних наук, доценту, завідувачу кафедри педагогіки і психології дошкільної освіти та дитячої творчості Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова – за слушні зауваження та цінні конструктивні поради при підготовці монографії до видання.

РОЗДІЛ 1.

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОСНОВИ СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ У ВНЗ НА ЗАСАДАХ АКМЕОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ

1.1. Акмеологічний підхід до дослідження проблеми професійної компетентності майбутніх педагогів

*У кожній професії є область ще не досягнутого,
в якій людина може удосконалюватися.*

Ірвін Ялом

*Вважай нещасним той день або ту годину, в яку
ти не засвоїв нічого нового і нічого не додав до
своєї освіти.*

Я. П. Козельский

Серед соціальних пріоритетів нашого суспільства одним із найважливіших є постійне вдосконалення професійної підготовки спеціалістів дошкільного профілю, якій характерне прагнення до вершинності через прогнозування, планування, моделювання, проектування майбутнього, визначення своєї ролі в цьому процесі. Продовжуючи позитивні надбання традиційної системи вищої професійної освіти педагогів, сучасні підходи до неї дозволяють створювати умови, що приводять знання майбутнього професіонала у відповідність із сучасними науковими поглядами і теоріями. У цьому контексті гарантується майбутньому педагогу, який покликаний працювати з дітьми дошкільного віку, право вибору такого шляху, що дозволяє досягати все більших ступенів професіоналізму.

Синтезуючи знання багатьох наук, застосовуючи основні елементи сучасних підходів, більш конкретно уявлення про вдосконалення професіоналізму, професійної компетентності подає акмеологічний підхід (Б. Ананьєв, Н. Кузьміна, Ю. Кулюткін та інші).

Виходячи з проблеми, що розглядається в даному дослідженні, та

вирішенні її в межах акмеологічного підходу, звернемося до його витоків і визначення його місця у формуванні професійної компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку під час їх навчання у ВНЗ.

Перш за все зупинимося на понятті акмеології як нової міждисциплінарної галузі наукових знань, відкритої в результаті узагальнення багаторічних досліджень у вітчизняній та зарубіжній науці (В. Беспалько, А. Бодальов, В. Вакуленко, А. Деркач, В. Зазикін, А. Кириченко, Н. Кузьміна, В. Максимова, А. Реан, В. Тарасова, С. Толстова та інші).

Слово «акмеологія» походить від старогрецького «асме», яке, у свою чергу, походить від слова «axis» (вістря), що означає «пік, вершина, вищий ступінь чого-небудь, цвіт, квітуча пора»; бути в «акме» означає «бути в повному кольорі, на вищому щаблі розвитку» [23].

«Акме» – вершина в розвитку людини, це, передусім, здатність до проектування і здійснення вищих досягнень у своєму особистісному саморозвитку на основі духовних потреб [130].

Аналіз історії земної цивілізації демонструє, що акмеологічність як ознака вершинності в реалізації творчого потенціалу людини існувала завжди. Роздуми про людину, її місце у світі лежать в основі формування світогляду. З розвитком уявлень про людину складається й поняття про наявність вершини як вищого ступеня її досконалості.

Прагнення до вершинності розвитку можна знайти у вченні мудреців Месопотамії та Близького Сходу, що кваліфікувалося як досягнення в загальнолюдських знаннях, у життєвій мудрості. У роботах античних філософів досягнення результатів, що визнані співтовариством, стають завершеними і системними і характеризуються вершиною людської думки в галузі геометрії, математики, філософії тощо.

Становлення акмеологічної думки простежується у вченні про калокагатію (від грецького «kalos» – прекрасний, «agathos» – добрий) як про досконалість тілесного і духовно-морального складу, коли краса і сила гармонують із цнотливістю, мужністю в якості ідеалу, сенсу життя [132].

У подальшому поступово складаються об'єктивні передумови для визначення сутності «акме» як явища в межах хронології історичних подій таких авторів, як Ферекид, Гекатей Мілетський, Акусила Гелланікос, Геродот та інші. Слід зазначити, що у формування сутності та структури акмеологічного зростання людини значний внесок був зроблений афінським ученим Апполодором. Науковий метод Апполодора дозволив поєднати змістовну частину (значущість) досягнення досконалості з визначенням їх за часом (за хронологією). Ним була визначена фаза кульмінації діяльності – розквіт, пропонувались методи визначення дати народження, виходячи з аналізу руху того чи іншого філософа до вершини – розквіту. Поряд з цим Апполодором виділялись досить важливі моменти шляху до вершини філософської діяльності – конкретне акме як конкретна точка досягнення успіху, взаємодія індивідууму і соціуму, наступність розвитку філософського знання від учителя до учня – еволюційний етап розвитку. Усі ці моменти розглядались у гармонії як взаємодії людини з навколишнім світом.

Аналіз досліджень свідчить про те, що вченими Стародавньої Греції «акме» людини в основному розумілось як цілісна інтегративна характеристика людини в межах мікрокосму. Поступово на рівні буденної свідомості створювалась думка, що «акме» реалізується у формі досягнень, пов'язаних з конкретними видами професійної чи якоїсь іншої діяльності.

В епоху Відродження «акме» пов'язується як з різними видами діяльності, так і з максимальним рівнем самореалізації цілісної, багатосторонньої людини [130, с.26]. Історія свідчить про те, що проблематика, яка пов'язана з «акме», в Новий час звужується і регламентується відповідною професійною діяльністю, а це призводить до одномірності розвитку людини.

З початком ХХ століття (М.Бердяєв, П. Флоренський) розвивається думка про «акме» як про найбільше виявлення неповторної індивідуальності, що найбільш повно характеризує людську особистість – цілісне специфічне утворення, вираження родової сутності людини. Роботи С. Рубінштейна, Л. Виготського, К. Абульханової – Славської та інших розвивають поняття

«акме» в межах життєвого шляху та його організації як руху вгору, до вищих, найбільш досконалих форм.

Відомо, що поняття «акме» було введено в науковий обіг російським дослідником М. Рибніковим у 1928 році для визначення науки про розвиток зрілої людини. Російський психолог Б. Ананьєв знаходить акмеології місце в системі наук, що вивчають вік, фази життя людини як індивіда та розташував їх у такій послідовності: ембріологія людини як індивіда, морфологія і фізіологія дитини, педіатрія, педагогіка, акмеологія, геронтологія (наука про старіння), висунув ідею про необхідність доповнити дослідження психічного світу дитини і людини похилого віку (геронтологію) дослідженням психіки зрілої (дорослої) людини. Генеральними у цьому підході були такі ідеї та закономірності: цілісний і стійкий розвиток людини як біопсихосоціальної істоти, гетерохронний розвиток психічних процесів (пам'яті, уваги, мислення) і суттєвих проявів людини як індивіда, особистості, індивідуальності та суб'єкта життєдіяльності, інтеграція гетерогенних процесів розвитку в ході онтогенезу і соціогенезу людини та створення нових структур і якостей (акме-форм), які забезпечують вищі форми поведінки людини, в тому числі в екстремальних ситуаціях.

У дослідженнях вісімдесятих років ХХ сторіччя, визначаючи предмет акмеології, Н. Кузьміна пов'язує її з професійним зростанням. Вона зазначає, що акмеологія – це наука про закономірності, умови, фактори та стимули, що сприяють або перешкоджають самореалізації творчих потенціалів зрілих людей у процесі саморуку їх до вершин професіоналізму і продуктивності творчої діяльності, що втілюється в соціально значущих продуктах різних галузей життя, у тому числі й освіти. «Акмеологія – наука про якість творчої діяльності викладачів, які вивчають основи професіоналізму у сфері мистецтва, майстерності і творчості засобами освіти в будь-якому виді творчої діяльності; наука про вдосконалення, корекцію й реорганізацію творчої діяльності досвідчених фахівців», – пише науковець [131, с 30].

Поступово акмеологія розвивається як теорія вищих досягнень людини і

людства в різних видах діяльності (В. Бранський, А. Бодальов, В. Ганжин, А. Деркач, С. Пожарський та інші). У структурі акмеології виділяють різноманітні наукові галузі з диференціацією предмета досліджень (С. Тихомиров), серед них – педагогічна акмеологія чи акмеологія освіти (Н. Кузьміна, Ю. Гагін та інші), акмеологія професіонального розвитку (А. Деркач, Л. Варфоломєєва та інші), загальна і управлінська акмеологія (О. Анісімов, А. Деркач та інші), акмеологія шкільної і післядипломної освіти (В. Максимова, Н. Кузнєцова, Н. Полетаєва та інші).

У свою чергу Н. Головки-Гаршина розглядає предмет акмеології як закономірності самореалізації творчих потенціалів зрілих людей у процесі творчої діяльності на шляху до вищих досягнень; фактори, об'єктивні і суб'єктивні, які сприяють досягненню вершин, закономірності навчання вершинам життя і професіоналізму в діяльності, самоосвіта, самоорганізація, самоконтроль, закономірності самовдосконалення, самокорекції і самоорганізації діяльності під впливом нових вимог, що йдуть як ззовні, від професії, суспільства, розвитку науки, так і власних інтересів, потреб та настанов, усвідомлення своїх здібностей та можливостей, переваг та недоліків власної діяльності.

Сучасна акмеологія як новий науковий напрям розглядає дійсність не тільки в межах предмета психології, що вивчає закономірності відображення людиною об'єктивної реальності, а й у межах удосконалення творчої діяльності спеціалістів різних напрямів, серед яких значне місце займають акмеологічні проблеми педагогів. По-новому осмислюється основний принцип акмеології – вершинність як методологічна база спрямованості в майбутнє, як теорія соціального оптимізму, розвитку, життєствердження. Це дає підґрунтя для цілеполагання особистості, мотивації, знаходження способів досягнення «акме».

Завданням акмеології є розробка стратегії і тактики організації та практичного здійснення процесу переводу спеціаліста на найвищий професіональний і особистісний рівні. У нашому дисертаційному дослідженні

звертається увага на той акцент акмеології, де становлення людини, формування її індивідуальності відбувається у творчій діяльності, включаючи освітню і професійну.

Важливим є розпізнавання в акмеології центрального поняття, яким є «творення» провідної діяльності, її зростання до більш високих ступенів професійної продуктивності як внеску в розвиток та утвердження життя майбутніх поколінь, як професійного «акме» (Н. Кузьміна).

«Акме» у своїй багатоаспектності може виражати декілька значень: акме – як період, що має місце в житті кожної людини, тобто час, вік щонайвищих реальних можливостей і досягнень, час розквіту творчого потенціалу; «акме» як суб'єктивне уявлення й переживання людиною своїх сил, можливостей і здібностей, намір зробити щось значне для життя суспільства; «акме-подія» – інформаційний «заряд», одержаний ззовні з читання книг, зустрічей і розмов, відвідин виставок, театру, музеїв тощо, а також у процесі спілкування з учителями, лекторами, які змінили самосвідомість і вказали напрям творчим зусиллям людини на самореалізацію [6].

Останнім часом у наукових працях часто можна зустрітися з поняттям професійного «акме», яке, за свідченням учених, виникає в межах професіоналізму і компетентності, що склалися в окремій професії в даний історичний час. Відбиваючи і фіксуючи рівень відповідності людини вимогам професії, досягнення більш високих рівнів професійного «акме» означає професійну творчість, вихід за межі досвіду професії, збагачення її новими завданнями, способами і результатами.

Професійні «акме» як форми досягнення людиною високих рівнів у його професійному розвитку вивчали й описували Б. Ананьєв, О. Бодальов, А. Деркач, В. Зазикін, Є. Климов, Н. Кузьміна, А. Маркова та інші. Вони показують професійне «акме» як кульмінацію, пік, оптимум у професійному розвитку людини.

Професійні «акме» педагога (в тому числі й вихователя дітей дошкільного віку), як вважають науковці, можуть являти собою видатні досягнення

(теоретичні концепції і відкриття) чи включати окремі творчі знахідки, передовий досвід новатора, що помітно перевищує результати професіоналів у даній галузі. У людини поряд з великими досягненнями можуть мати місце і спади, паузи у творчості, низькі результати, слабкі місця в діяльності.

Показниками професійного «акме» є професійні досягнення, що перевищують попередні результати в роботі окремої індивідуальності. Важливим засобом оцінювання і стимулювання професійних «акме» є професіограма й акмеограма (фіксація професійних завдань, засобів, прийомів і технологій, результатів праці, бажаних якостей особистості, забезпечення поступального розвитку, професійного удосконалювання, просування до високих рівнів професіоналізму фахівця (В. Бранський, С. Пожарський та інші.). Досліджуючи означену проблему, ми звернули увагу на взаємозалежність внутрішніх і зовнішніх факторів для досягнення професійного «акме». Внутрішніми умовами досягнення професійного «акме» більшість учених вважає мотивацію досягнення; активність людини, що відповідає найбільшій продуктивності її трудової поведінки; професійну постановку мети, побудову свого професійного шляху по висхідній його траєкторії; прагнення людини до досягнення свого максимального рівня; високий рівень домагань, мотивацію самореалізації; здатність мобілізувати наявні в даний момент професійні можливості, сконцентруватися на меті, здатність до відновлення після великих психологічних витрат, прагнення до збереження і збільшення своїх досягнень (О. Анисимов, А. Бодальов, А. Деркач, Н. Кузьміна, В. Максимова, А. Реан та інші).

Зовнішніми умовами появи «акме» в професійному розвитку є сприятливе й акмеологічно насичене професійне середовище, адекватні методики, технології, що спонукають людину до розкриття її справжніх професійних можливостей.

Ми враховуємо те, що головною акмеологічною проблемою є аналіз того, як саме відбувається самовдосконалення, як формується професійна спрямованість і розвиток здібностей до діяльності, стимулювання професійної

компетентності, що відзначено в акмеологічних та педагогічних дослідженнях. Серед факторів саморуху до професійного «акме» в акмеології виділяють суб'єктивні (мотиви, спрямованість, здібності, професійні дії і вміння), об'єктивні (середовище, що сприяє продуктивності і позитивному зростанню особистості в професійному розвитку), суб'єктивно-об'єктивні (пов'язані з іншими людьми). Пріоритетна роль при цьому відводиться суб'єктивним факторам, зокрема вмінню обирати власний шлях і власні вершини, до яких слід прагнути.

Отже, професійне «акме» вихователя дітей дошкільного віку - це найвищі рівні професійних досягнень, можливі для нього на відповідному ступені його професійного розвитку, і виражаються у сформованості людини як суб'єкта професійної діяльності, професійного спілкування, у зрілості її професійної компетентності. У досягненні професійного «акме» спеціаліста дошкільного спрямування чільне місце займає взаємозалежність внутрішніх (мотивація самореалізації; активність, постановка мети, досягнення свого максимального рівня та концентрація на ній, побудова професійного шляху по висхідній; високий рівень домагань, збереження і збільшення своїх досягнень) і зовнішніх факторів (адекватні педагогічні методики, технології).

Освітній напрям акмеології розкривається в її базових основах, категоріях, підходах. Існують різні підходи з позицій педагогічної акмеології: один з них характеризує людину, його «акме» як зрілу особистість, здатну до проектування і здійснення вищих досягнень у своєму особистісному саморозвитку на основі цілісної життєвої позиції і нової стратегії життя (В. Максимова); інший підхід розглядає індивідуальність людини як її діяльнісно-душевну суть, а індивідуальність – справжнє духовне існування людини (Ю. Гагін); існує антропологічний підхід до акмеологічної методології (К. Ушинський); психологічний – на основі «людиновідного» підходу (Н. Кузьміна); підхід, що ґрунтується на психологічних основах інтеграції людинознання (Б. Ананьєв).

У межах акмеології останнім часом можна часто зустрітися з дефініцією «акмеологічний підхід», через який забезпечує можливість успішної

самореалізації людини, утілення свого творчого потенціалу, досягнення довершеності та успіху не тільки в професійній, а й у різноманітних сферах життєдіяльності (Б. Ананьєєв, В. Вакуленко, Н. Кузьміна та інші).

Акмеологічний підхід бере свій початок з розробки Б. Ананьєвим комплексного підходу в акмеології, де вчений підкреслював його великі можливості в орієнтації на єдність вивчення й реального практичного вдосконалення людини через перетворення наявного рівня розвитку у вищий, оптимальний, сполучаючи роз'єднані аспекти функціонування людини та її розвитку на життєвому шляху і в різних видах діяльності.

В останні роки вченими розроблено і застосовано акмеологічний підхід у дослідженні проблем різного характеру, де професійна діяльність займає чільне місце. В освіті акмеологічний підхід виступає в якості нового науково-методологічного напрямку, який стосується розробки моделей та проектів становлення людини до рівня її найвищих досягнень, удосконалення її як індивіда, особистості, суб'єкта діяльності, індивідуальності. У багатьох наукових роботах акмеологічний підхід вводиться до складу методологічних підґрунть досліджень психолого-педагогічного характеру. У дослідженнях останніх десятиріч акмеологічний підхід до особистісно-професійного розвитку людини розуміється як готовність до нововведень, проектування мети власної діяльності, яка націлена на високий результат, життєві успіхи, моделювання маршруту щодо професійного самовдосконалення з урахуванням своїх потенційних здібностей і потреб суспільства (В. Бранський, А. Деркач, Н. Кузьміна, С. Пожарський та інші).

«Акмеологічний підхід» В. Вакуленко кваліфікує як «здійснення комплексного дослідження й відновлення цілісності суб'єкта, що проходить ступінь зрілості, коли його індивідуальні, особистісні суб'єктнодіяльнісні характеристики вивчаються в єдності, у всіх взаємозв'язках і опосередкуваннях для того, щоб сприяти досягненню вищих рівнів, на які може піднятися кожний» [48, с.119].

Мета акмеологічного підходу в межах досягнення вищих щаблів

професійної компетентності представлена як вирішення низки проблемних завдань протягом досягнення «акме». При тому, що «акме» означає не кінцевий пункт життєвого руху до розвитку, а вершину, з якої відкриваються нові горизонти професійного зростання. У багатьох роботах учених - акмеологів акмеологічний підхід розкривається в проектуванні шляху просування професійного руху до досягнення професійної вершини, прагнення до високого професіоналізму, вираженням якого є професійна компетентність.

Ті ж роботи свідчать, що система удосконалення професійно-педагогічної освіти у ВНЗ може бути успішно здійснена на основі акмеологічного підходу, де акмеологічна стратегія професійної освіти розуміється як проектування, планування і організація професійного досягнення майбутнього педагога, максимальне використання його особистісного і професіонального потенціалу з застосуванням акмеологічних технологій (саморозвитку, рефлексивного та інших)

У роботі до уваги беруться дослідження науковців, які розглядають акмеологічний підхід як проектування системи виховання та самопроектування особистості (Н. Полетаєва та інші). Вчені вбачають у здійсненні повноцінного виховання необхідність висунення його акмеологічної мети, що містить у собі цілісний розвиток підростаючої людини, формування гуманістичних життєвих цінностей, застосування методів акмеологічного впливу (вирішення акмеологічних завдань, що спрямовані на реалізацію творчого потенціалу в соціально значущій діяльності); використання акмеологічних технологій у досягненні успіху кожною людиною, становлення на акмеологічну позицію, прагнення до акмеологічної зрілості.

Перспективність акмеологічного підходу обумовлюється і тим, що найважливішим фактором особистісної перебудови майбутнього педагога виступає активний розвиток творчого, інтелектуального потенціалу кожної особи. Творчість своєю сутністю, внутрішньою структурою переплітається зі свідомістю спеціаліста, його мисленням, пізнанням, передбаченням, ідеалами. Суттєвою ознакою творчості є її синтезуючий, цілеспрямований,

прогностичний характер на більш високі щаблі професіоналізму, вираженням якого є професійна компетентність. Науковцями в галузі вищої освіти доведено, що акмеологічний підхід до здійснення професійної підготовки майбутнього вихователя дітей дошкільного віку не тільки необхідний, а й перспективний і стимулює шлях до успіху в професійній діяльності, до вершин педагогічної творчості (А. Бодальов, Л. Варфоломеєва, Ю. Гагін, А. Деркач, В. Зазикін, Б. Ковальов, Н. Кузьміна, А. Чернишов та інші).

Акмеологічний підхід, як зазначають психолого-педагогічні дослідження, своєю складною структурною сутністю забезпечує зняття протиріч між різноманітними точками зору на фактори, що характеризують ефективну професійну підготовку студентів ВНЗ завдяки створенню особливого педагогічного (акмеологічного) середовища для комфортного викладання й навчання, створення такого тривалого відчуття учасників процесу, що стимулює в них прагнення до самореалізації, до творчості, до успіху й рефлексії.

У здійсненні акмеологічного підходу, як показують численні акмеолого-педагогічні дослідження, на одне з перших місць поряд з гностичними, комунікативними, організаторськими та іншими здібностями майбутнього педагога виступають проєктивні та конструктивні здібності для досягнення професійного «акме» через становлення професійної компетентності.

Проєктивні здібності виступають особливою здатністю викладачів і студентів до прогнозування, конструювання, моделювання власного освітнього маршруту, з яким потрібно іти від незнання до знання, створення творчої атмосфери в умовах спільної діяльності учителя з учнями, відчуття в них руху на шляху до нового знання, зростання й розвитку.

Таким чином, в акмеологічному підході набувають важливого значення цільова орієнтація на розвиток творчої індивідуальності і забезпечення успіхів кожного спеціаліста, розвиток синергетичної здатності особистості до самоорганізації як самопідготовки, самовиховання, самоосвіти, самореалізації, самовираження і самоствердження в творчій діяльності.

Виходячи з аналізу робіт Б. Ананьєва, Ю. Гагіна, М. Горчакової-

Сибірської, І. Колеснікової, Н. Кузьміної, М. Максимової, А. Нікіфорова, І. Полетаєвої та інших дослідників, ми акмеологічний підхід до формування професійної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів визначаємо як методологічне підґрунтя нашого дослідження, основною метою якого є самопрогнозування, моделювання, самопроектування в досягненні професійного «акме». У межах акмеологічного підходу сама логіка самопроектування професійного шляху особистості від «знання про недосконалість» до постановки себе як суб'єкта в дослідницьку пошукову позицію, ціннісне самовизначення в проблемному полі самопрограмування, планування, рефлексії та досягнення більш високого рівня професійного «акме» стає підґрунтям для формування професійної компетентності майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу (М. Горчакова-Сибірська, В. Зазикін, І. Колеснікова, М. Колотилова, Л. Кондрашкова, Н. Кузьміна, Л. Рибалко та інші).

Актуальність проблеми становлення педагога як професіонала на сучасному етапі розвитку вітчизняної освіти зростає, і в останні роки їй приділяється посилена увага, з'являються нові підходи до її розгляду, у тому числі і з точки зору акмеологічного підходу. У цих межах великого значення набуває звернення до понять «професіоналізм», «педагогічна майстерність», які тісно пов'язані з поняттям «професійна компетентність».

1.2. Сутність і структура професійної компетентності майбутніх вихователів у науковій літературі з точки зору акмеологічного підходу

*Не уміти добре виражати свої думки – недолік;
але не мати самостійних думок – ще набагато більший;
самостійні ж думки витікають тільки зі знань, що самостійно ж
придбалися.*

К. Д. Ушинський

Виходячи з проблеми, що досліджується, розглянемо поняття «професіоналізм», «професіонал» з точки зору акмеологічного підходу і тісного зв'язку з поняттям «професійна компетентність», маючи на увазі взаємозалежність і взаємообумовленість цих дефініцій.

У педагогіці категорія професіоналізму почала застосовуватися в 70-80-х роках XIX століття (К. Ушинський, П. Каптерев та інші). У сучасній науці цим терміном позначають: по-перше, високий рівень готовності до педагогічної діяльності; по-друге, здатність педагога на високому рівні здійснювати педагогічну діяльність, виявляючи свій особистісний інтелектуальний і творчий потенціал (І. Багаєва, Н. Гузій, А. Деркач, І. Зязюн, Ю. Кулютін, М. Кухарев, А. Маркова, В. Сластьонін та інші).

«Професіонал» у «Словнику російської мови» С. Ожегова визначається як «людина, яка обрала яке-небудь заняття своєю професією; фахівець своєї справи» [190, с.510]. Таким чином, у буденному розумінні поняття професіонал пов'язується з самим фактом приналежності до якоїсь професійної діяльності.

Проблема професіоналізму в сучасній науці вивчається переважно з позицій конкретних наук і має відповідні точки зору: філософську (І. Зязюн, В. Ігнатов, П. Щедровицький та інші); психологічну (А. Маркова, В. Семиченко, В. Третяченко та інші); акмеологічну (Н. Гузій, А. Деркач, Н. Кузьміна, М. Кухарев, Л. Орбан-Лембрик та інші).

Акмеологія вбачає «професіоналізм» як новий, вищий рівень знань і результати діяльності людини в певній галузі, з одного боку, і як певну систему

організації свідомості, психіки людини, що яскраво проявляється в професійній педагогічній діяльності, – з іншого [114, с.127].

Виходячи з аналізу психолого-педагогічної літератури і прийнявши визначення В. Вакуленко, можна стверджувати, що професіонал – це суб'єкт професійної діяльності, який володіє високими показниками професіоналізму особистості й діяльності, має високий професійний і соціальний статус, систему особистісної й діяльнісної нормативної регуляції, постійно націлений на саморозвиток і самовдосконалення, на особистісні та професійні досягнення, що мають соціально-позитивне значення.

Як вважає ряд авторів, базовий критерій професіоналізму педагогічної діяльності – це здатність майбутніх спеціалістів творчо використовувати здобуті знання, уміння й навички для вирішення професійних і особистісних проблем. Професіоналізм виявляється як складна якість особистості, що формується в діяльності та є результатом діяльності, у тому числі й професійної.

Учені вказують, що зростання до вищих щаблів професіоналізму характеризується особистісною й діяльнісною сутністю. Особистісну сутність складають знання, необхідні для виконання професійної діяльності, специфічне ставлення педагога до об'єкта, процесу, умов професійної діяльності та необхідність самовдосконалення як професіонала. Діяльнісна сутність виявляється в комплексі вмінь: гностичних, самовдосконалення, спілкування, умінні перебудувати діяльність свою й дітей.

Численні дослідження так чи інакше вказують на те, що компетентність є атрибутом професіоналізму, який розкривається в знаннях своєї справи, сутності виконуваної роботи, складних зв'язках, відносинах, що існують у ній, можливих засобах і способах досягнення означеної мети. Професійна компетентність виступає при цьому як окремий узагальнений показник професіоналізму, як уміння особистості вільно орієнтуватися в складних умовах професії, оперувати суб'єктивними й об'єктивними її складовими, вводити нові способи здійснення діяльності, технології.

У межах нашого дослідження виникає необхідність розглянути поняття «компетенція», «компетентність», «професійна компетентність». Зі словами «компетенція», «компетентний», «компетентність» можна зустрітися у вітчизняній пресі 60-х р.р. XIX ст. у зв'язку з судовими питаннями, поступово ж їх значення стало охоплювати такі сфери, як міжнародні угоди, оформлення державних документів, підготовку спеціалістів. Зараз це одне з найуживаніших нових понять у педагогіці.

«Компетенція» (лат. «competentia» від «competo» - досягати, відповідати, підходити) – це: коло повноважень, наданих законом, статутом чи іншим актом конкретному органу або посадовій особі; коло питань, в яких дана особа має певні повноваження, знання, досвід [262].

У словнику «компетентність» – це властивість за значенням «компетентний» – такий, що володіє компетенцією; що має право за своїми знаннями або повноваженнями робити або вирішувати будь-що; який має достатні знання в певній галузі, у чомусь добре обізнаний, тямущий, ґрунтується на знанні [296].

Треба зазначити, що більшості дослідників проблеми компетенції / компетентності характерна позиція нерозмежування, ототожнення цих понять (Л. Болотов, В. Ледньов, М. Нікандров та інші) при значному посиленні їх практичної спрямованості.

Ми поділяємо думку тих учених, які розмежовують ці поняття. Так, І. Зимня вважає справедливим розмежування співвідношення понять «компетенція» – «компетентність». Вона наголошує, що компетенції являють собою внутрішні, потенціальні, психологічні новоутворення (знання, уявлення, алгоритми дій, системи цінностей та відношень). Вони виявляються в більш загальних актуальних, діяльнісних виявленнях – компетенція людини. Компетенції, виявляючись у поведінці, діяльності людини, стають особистісними якостями та властивостями. Відповідно, вони стають компетенціями, які характеризуються і мотиваційними, і значеннєвими, і ставленнєвими, і регуляторними складовими, поряд з когнітивними знанням і

досвідом.

Найчастіше поняття «компетентність» використовується в стандартах підготовки фахівців різних профілів. У сучасній вітчизняній та зарубіжній науковій літературі існує широке коло трактувань компетентності, яке безпосередньо стосується професійної діяльності.

Проблему компетентності в різних аспектах професійної підготовки в Україні та за її межами розробляють: С. Гончаренко (поняття компетентності), І. Тараненко (компетентність як здатність до найефективнішого застосування знань), А. Василюк (сучасні підходи до компетентності вчителів у Польщі), К. Корсак (цивілізаційна компетентність); І. Явищук (життєва компетентність особистості), В. Ковальчук (соціальна компетентність учителя), О. Овчарук (європейські підходи до проблеми компетентності), А. Михайличенко, В. Аніщенко (професійна підготовка на основі стандарту компетентності), Е. Шорт (компетентність як загальна характеристика окремих компетенцій) та інші дослідники.

Численні дослідження свідчать про те, що компетентність складна інтегративна якість особистості (її характеристика). Вона визначає коло її повноважень і функцій у галузі тієї чи іншої діяльності та виявляється у досвіді та здатності до знань. Вони, у свою чергу, здобуті протягом навчання і соціалізації та орієнтовані на самостійну й успішну участь спеціаліста у діяльність.

Об'єктивною можна вважати думку акмеолога Н. Кузьміної, яка вважає, що компетентність – інтеграція суб'єктом професійної діяльності добутих знань як з наукових і літературних джерел, так і з особистого досвіду спостережень за іншими людьми в умовах професійної і непрофесійної діяльності. Ознакою компетентності є особлива мобілізаційна готовність суб'єкта як до застосування знань у вирішенні соціальних і професійних завдань, так і до здобутку нових знань з власного досвіду, необхідних для вироблення свого почерку, авторської системи професійної діяльності.

Таким чином, компетентність у педагогічній науці розуміється як

складноструктурована, інтегративна якість (характеристика) особистості, що визначає коло її повноважень і функцій у галузі тієї чи іншої діяльності.

Проведений аналіз робіт українських та зарубіжних науковців, що так чи інакше торкаються терміна компетентність, дають підставу констатувати, що вона часто розуміється як результат освіти (загальної, професійної), де рівень підготовленості того, хто навчається (учня, студента, майбутнього спеціаліста) в житті та праці в суспільстві, його знання, уміння, навички прогнозування якості діяльності дозволяють здійснювати постановку мети, планування, програмування, проектування, що необхідні для соціального та професійного самовизначення; дозволяють володіти знаннями, уміннями та навичками відбору інформації, її логічної переробки, аналізу, визначення тенденцій до її змін; розвинути здібності адекватного уявлення про свої нахили, можливості, допомагають знайти шляхи удосконалення, визначать успішність особистості випускника освітньої установи в соціумі, в особистому житті та професійній діяльності.

Професійна компетентність, що стосується відповідної професійної, у тому числі й педагогічної діяльності, досліджується багатьма вченими в Україні та за її межами (В. Безпалько, Т. Браже, Ю. Гагін, Л. Захаров, І. Колеснікова, Н. Кузьміна, Г. Ларіонова, А. Маркова та інші).

У визначенні сутності професійної компетентності ці автори загострюють увагу не тільки на наявності в ній інтеграції інтелектуальних, моральних, соціальних, естетичних, політичних знань, умінь та навичок для успішної діяльності, професійного оволодіння алгоритмом вирішення відповідних практичних і теоретичних завдань, але й на ціннісних орієнтаціях спеціаліста, мотивах його діяльності, стилях взаємодії з людьми, загальній особистісній культурі, здатності до розвитку власного творчого потенціалу (Т. Браже, М. Забрудський, М. Розов та інші). Підтвердженням цьому є досить розгалужене коло досліджень у зарубіжних країнах, (Д. Джулі, Г. Московітц, Р. Оксфорд, Е. Стевік, Е. Тароне та інші).

Аналіз різних підходів до проблеми компетентності в цілому свідчить, що

більшість дослідників пов'язують це поняття з конкретною професією в матеріальній чи духовній сфері. Загальновизнаними є такі проєктивні характеристики професійної компетентності, як: розуміння суті завдань, що виконуються; знання досвіду в цій сфері й активне його впровадження; вміння обирати засоби, адекватні конкретним обставинам; почуття відповідальності за досягнуті результати; здатність оцінювати власні помилки й коригувати їх у досягненні більш високих шаблів професіоналізму.

Про акмеологічність професійної компетентності педагога, що стає об'єктом акмеологічного зростання, свідчать ті дослідження, які знаходять у її надрах самовдосконалення педагога через професіоналізацію самосвідомості, диференціацію самопізнання й саморозвитку, актуалізацію мети самовизначення, формування способів самоорганізації.

Наше розуміння професійної компетентності з точки зору її акмеологічності залежить, зокрема, від тих досліджень, які показують її як загальну готовність до самопобудови і самостановлення в межах своєї діяльності залежно від цінностей, що змінюються, основних і цільових орієнтирів «акме».

Виходячи з припущення що шлях до – це процес формування особистості, орієнтованої на високі професійні досягнення, здійснюваний у саморозвитку, професійній діяльності та професійних взаємодіях. У досягненні професіоналізму як «акме» відбувається розширення кола інтересів і зміна системи потреб; актуалізація мотивів професійних досягнень; зростання потреби в самореалізації й саморозвитку; підвищення креативності особистості; збільшується досвід, розвиваються і розширюються вміння і навички; освоюються нові алгоритми вирішення професійних завдань; підвищуються можливості креативності діяльності; відбувається розвиток професійних та особистісно-ділових важливих якостей; підвищується психологічна готовність до діяльності в різних, у тому числі ускладнених, ситуаціях, розвиваються акмеологічні інваріанти професіоналізму (А. Деркач, В. Дячков, К. Платонов та ін.)

У зв'язку з цим поділяємо думку тих учених, що різні види діяльності, серед яких велике місце займає самопроектувальна, закономірно пов'язані з акмеологічним зростанням педагога через систему професійних завдань і проблемні ситуації; через оволодіння засобами й методами конструювання ситуації; уміння передбачати результат. Акмеологічні дослідження вказують на такий парадокс: зростання професійної компетентності до вищих щаблів професіоналізму висуває до суб'єктів праці певні жорсткі зобов'язання, що відображають не тільки вимоги рівня якості діяльності, але й впливають на його особистість і систему стосунків. Поряд з цим діяльність фахівця характеризується вищим рівнем професійної компетентності тоді, коли досягає високого акмеологічного рівня.

Виходячи з зазначеного, можна стверджувати, що професійна компетентність є комплексною характеристикою головної здатності педагога – бути суб'єктом власної діяльності, здатності і готовності до її проектування і реалізації в професійному «акме».

Проаналізовані психолого-педагогічні дослідження дозволяють визначити: у системі понять акмеології компетентність виступає як якість особистості, що стала справжнім суб'єктом діяльності і професії, як уміння особистості вільно орієнтуватися в складних умовах педагогічної професії, оперувати суб'єктивними й об'єктивними її складовими, вводити нові способи здійснення педагогічної діяльності.

Можна погодитися з авторами, які в досягненні професійної компетентності підкреслюють необхідність нових критеріїв розробки її стратегії, організації та ефективності (Б. Гершунський, І. Бестужев – Лада, Е. Костяшкін, М. Скаткін та інші). Вони полягають у необхідності такої організації освітнього процесу, за якого б спеціалісти орієнтувались би на вибір оптимальної освітньої траєкторії в контексті прогностичного бачення власної життєдіяльності, цілей підготовки кваліфікованого працівника освітньої сфери, конкурентоспроможного до здобуття якісної освіти в межах орієнтації на ринку праці, відповідального, орієнтованого в суміжних галузях знань, здатного до

ефективної роботи за спеціальністю на рівні світових стандартів, готового до постійного професійного зростання, володіння соціальною та професійною мобільністю.

В основу визначення професійної компетентності вихователів дошкільних навчальних закладів був покладений узагальнений аналіз певних аспектів компетентності, в тому числі й акмеологічних (Ю. Гагін, А. Маркова, К. Платонов, В. Слободчиков та інші). Це дозволило визначити професійну компетентність як інтегративні якості особистості, що виявляються в загальній здатності і готовності до майбутньої педагогічної діяльності, засновані на знаннях, досвіді, які набуті в процесі навчання та соціалізації, орієнтовані на саморозвиток, саморегуляцію, самовдосконалення, на досягнення найвищих щаблів професійного «акме» через самопрогнозування, моделювання, самопроектування. Продуктом професійної компетентності стає особистість з високим рівнем професійної підготовленості, з постійним прагненням до відповідних вершин «акме» в умовах ефективної взаємодії з дітьми. Професійну компетентність майбутнього вихователя дітей дошкільного віку на засадах акмеологічного підходу ми розуміємо як результат загальної і професійної освіти, де рівень підготовленості майбутнього спеціаліста дозволяє прогнозувати, планувати, проектувати професійне самовизначення і самозбагачення, допомагає знаходити шляхи вдосконалення в особистому житті і професійній діяльності, прагнути до більш високих щаблів професіоналізму.

Теоретичне осмислення феномену професійної компетентності на основі акмеологічного підходу передбачає розкриття її особливих сутнісних характеристик, компонентів.

Виходячи з аналізу акмеолого-педагогічної наукової літератури, ми усвідомлюємо, що у формуванні професійної компетентності великого значення набувають критеріальні та рівневі характеристики педагога: діапазон професійного педагогічного мислення, його категоріально-понятійний і концептуальний апарат; орієнтування у сфері предмета, що викладається,

здатність до трансформації наочного змісту в діяльнісно-комунікативну форму; мотиваційна і практична готовність до різних педагогічних функцій, обсяг і повнота реально забезпечуваних функцій; володіння сучасними технологіями, виконання різних педагогічних функцій: інтелектуально-розвивальної, особистісно-формуальної, функціями педагогічного аналізу, проектування, експертизи; дослідницький потенціал викладача; саморозвивальна активність педагога.

У світлі акмеологічної парадигми звертається увага на складові професійної компетентності педагога, що включають: широку ерудицію, знання свого предмета, останніх досягнень науки й техніки, новітніх технологій і методів, методології науки й зв'язку з іншими галузями наук, бачення перспективи, вміння прогнозувати, застосовувати різні методи самоконтролю й самопізнання, методи наукових досліджень з метою отримання реальних знань про себе і свою діяльність, прагнення до самовдосконалення, бажання підвищити свій професійний рівень; розширення блоків професійних знань, практичний аналіз і планування професійної діяльності, корекцію професійних стереотипів (В.Вакуленко та інші).

Характерною рисою педагогів вищого рівня професіоналізму і як його показника професійної компетентності є особлива, глибоко усвідомлена потреба в самовдосконаленні, задоволеність педагога співпрацею з дітьми (студентами), контактність педагогів і дітей, інтерес до професії та до досягнення більш високих вершин професійного «акме». Нестандартне вирішення професійних завдань, розширення меж професійної діяльності дає можливість переходити майбутньому педагогу на більш високі щаблі творчості (Н. Кузьміна, М. Кухарев, А. Линенко, В. Сагада та інші).

Аналіз науково-педагогічної літератури дає можливість розглянути феномен професійно-педагогічної компетентності як з боку її функціональних зв'язків та відношень, так і її основних структурних компонентів (В. Беспалько, В. Загвязинський, Н. Кузьміна та інші). У компетентності як складному вираженні професіоналізму в «акме» вчені виокремлюють методологічний, освітній, мотиваційний, рефлексивний, прогностичний компоненти. Виходячи з

логіки нашого дослідження, зупинимося на роботах науковців, що показують професійну компетентність як сукупність гносеологічних, змістовно-діяльнісних, оцінних, комунікативних, прогностичних аспектів, що характеризується постійним зростанням. Таке бачення надає можливість охарактеризувати компетентність як явище, що має складну структуру, що постійно зростає і представлене у відповідних моделях (М. Забрудський, А. Маркова, М. Розов, В. Стрельников та інші).

А. Маркова визначає компетентність як «поєднання психічних якостей, які дозволяють діяти самостійно і відповідально, оволодіння людиною здатністю і вмінням виконувати визначені трудові функції» [156, с. 31]. Розроблений психологічний аналіз професійної компетентності має процесуальний і змістовий показники, де процесуальний блок включає: педагогічну діяльність, педагогічне спілкування, особистість учителя; а до змістового блоку належать: навченість і навчання; вихованість і виховання дітей.

У роботах А. Маркової визначаються такі компоненти компетентності: особистість учителя, педагогічна діяльність, педагогічне спілкування і два компоненти, які характеризують результативність праці педагога - навченість і вихованість учнів. У кожній зі сторін праці вчителя автором виокремлюються такі складники: професійні (об'єктивно необхідні) психологічні й педагогічні знання; професійні (об'єктивно необхідні) педагогічні вміння; професійні психологічні позиції, установки педагога, яких вимагає від нього професія; особистісні якості, що забезпечують рівень оволодіння педагогом професійними знаннями і вміннями.

До об'єктивних характеристик праці вчителя А. Маркова відносить знання, а позиції і особистісні якості – до суб'єктивних ті, що необхідні як відповідна вимога професії. Поряд з цим вона виокремлює об'єктивно необхідні чинники для праці: педагогічна діяльність учителя, педагогічне спілкування вчителя, особистість учителя, навченість школярів, вихованість школярів. Надаючи великого значення суб'єктивним позиціям і психологічним особливостям педагога, автор як до найголовнішого, відносить педагогічне мислення,

спостережливість, рефлексію, самооцінювання, цілепокладання, спрямованість особистості та інше. У свою чергу, Т. Браже поряд з професійними базовими (науковими) знаннями і вміннями особливого значення надає ціннісним орієнтаціям спеціаліста, мотивам його діяльності, розумінню їх, себе у світі і світу навколо себе, стилю стосунків з людьми, з якими він працює, його загальній культурі, здатності до розвитку творчого потенціалу як досягнення професійних вершин свого «акме».

М. Розов виділяє такі аспекти професійної компетентності: змістовий, який включає адекватність осмислення ситуації в більш загальному культурному контексті, тобто в контексті існуючих культурних зразків розуміння, відносин, оцінки; проблемно-практичний, який забезпечує адекватність розпізнавання ситуації, адекватну постановку і ефективне виконання цілей, завдань, норм у конкретній ситуації; комунікативний, який фокусує увагу на адекватному спілкуванні в ситуаціях культурного контексту і з приводу таких ситуацій з урахуванням відповідних культурних зразків спілкування і взаємодії.

Аналізуючи дослідження, присвячені висвітленню проблем професійної компетентності, професіоналізму як досягнення педагогічного «акме», треба звернути увагу на роботи М. Лук'янової, яка до компонентів компетентності педагога відносить диференційно-психологічний: знання про особливості засвоєння навчального матеріалу конкретними дітьми згідно з індивідуальними і віковими характеристиками; соціально-психологічний: знання про особливості навчально-пізнавальної і комунікативної діяльності навчальної групи і конкретної дитини в ній, про особливості стосунків педагога з групою, про закономірності спілкування. Домінуючим виступає аутопсихологічний компонент. Він включає в себе знання вчителя про переваги власної діяльності, особливості своєї особистості та її характерні якості.

На думку М. Лук'янової продуктом психолого-педагогічної компетентності є особистість з високим професійним рівнем підготовленості до педагогічної діяльності, що досить важливо для становлення загальної культури педагога, його інтелігентності, самореалізації, вміння спілкуватися з іншими

людьми в межах зростання власного професіоналізму як досягнення його вершин.

Поряд з цим Є. Климов вважає, що формування професійної компетентності в досягненні професіоналізму як вищої стадії професійного «акме» характеризують такі компоненти: властивості людини як цілого (особистості, суб'єкта діяльності): образ світу; спрямованість; ставлення до зовнішнього світу; до людей; до дійсності; ставлення до себе; особливості саморегуляції, креативність; інтелектуальні риси індивідуальності тощо; праксис професіонала: моторика, вміння, навички, дії, які орієнтовані на предметну сферу праці (виконавчий аспект); уміння, навички, дії організаційно-виробничі, комунікативні, соціально впливові; уміння, навички, дії саморегуляції тощо; гнозис професіонала: прийом інформації (увага, професіональна специфіка уваги; відчуття і сприйняття, їх професійна специфіка; уявлення: мислення, його професійна специфіка; уява тощо), переробка інформації та прийняття рішень (пам'ять, професіональна специфіка); інформування, знання, досвід, культура професіонала: науки, галузь теоретичних знань, у яких професіонали вважають важливим мати орієнтир, професійні (специфічні) знання і т.і.; психодинаміка працівника, психологічні труднощі, навантаження в певній професійній галузі; осмислення питань власної вікової і статевої приналежності у зв'язку з вимогами професії, осмислення ролі фізичних якостей, зовнішності, здоров'я, заборон до праці в даній сфері.

На думку А. Маркової, домінуючим блоком професійної компетентності вчителя є такі системні характеристики:

- мотивація (спрямованість особистості та її види);
- якості (педагогічні здібності, характер і його риси, психологічні стани і процеси);
- інтегративні характеристики особистості (педагогічна самосвідомість, індивідуальний стиль, креативність).

Розглядаючи особистість педагога у його професійному зростанні,

прагненні до найвищих його шаблів, А. Маркова тісно пов'язує професіоналізм з наявністю психологічних компонентів: станом мотиваційної сфери професійної діяльності людини, станом операційної сфери професійної діяльності.

За основу моделі компетентності в багатьох роботах науковців ставиться професіограма діяльності педагога, в окремих випадках – функціональні завдання діяльності спеціаліста (Ф. Герцберг, Р. Лайкерт, Б. Ломов, Д. Мак-Клеланд, А. Маслоу, В. Ф. Тейлор, В. Шадріков та інші).

У роботах сучасних учених можна спостерігати різні варіанти професіограми педагога, це: ідеальна модель його діяльності, що визначає основні функції педагогічної діяльності вчителя, вимоги до його особистісних якостей, знань і вмінь, необхідних для самонавчання, саморозвитку з урахуванням специфіки навчального предмета (В. Давидов, А. Варданян та інші); певний набір якостей, необхідних для роботи з дітьми: життєва позиція (визначеність поглядів на життя і його смисл, переконаність і етичне спрямування активності), загальна культура (розвинені духовні, естетичні потреби, культура поведінки, мови, зовнішнього вигляду), педагогічна спрямованість (любов до дітей, інтерес до педагогічної діяльності, потреба займатись нею), моральні якості (доброта, щиросердість, правдивість, працелюбність, справедливість сумлінність тощо), дидактичні здібності (володіння знаннями з методики виховання дітей, уміння систематизувати матеріал, дохідливо його подати, обґрунтувати), вольові якості (самостійність, цілеспрямованість, сміливість, наполегливість, витриманість тощо), експресивно-мовленнєві здібності (виразність міміки, мовлення, жестів, рухливості), організаторські здібності (вміння згуртувати, впорядкувати, налагодити), комунікативні здібності (відкритість людям, уміння встановлювати з ними контакти, підтримувати ділове й особистісне спілкування), перцептивні здібності (спостережливість, розуміння внутрішніх станів інших людей, здатність адекватно на них відгукуватись), креативність (схильність до творчості, до реалізації творчої діяльності, відкритість

інноваціям), сугестивні здібності (здатність переконувати, обґрунтовувати, доводити, певним чином навіювати), високий рівень знань (спеціальний і загальний) особливості уваги (здатність розподіляти увагу на всю групу дітей і одночасно концентрувати її на окремій дитині), зовнішні дані (привабливість, симпатичність, відсутність яскраво виражених фізичних і мовних вад) (О. Кагальняк, К. Ячишин та інші).

На думку М. Забрудського, у модель професійної компетентності входять такі складові, як: мотиваційна, пізнавальна (професійно значущі знання), діагностика і самодіагностика, що дають можливість спеціалісту найкраще проявити професійну обізнаність, майстерність, якості особистості й забезпечують високу результативність взаємодії з іншими людьми.

Виходячи з аналізу наукової літератури, професійну компетентність майбутнього вихователя дітей дошкільного віку ми розглядаємо на основі структурних компонентів особистості (К. Платонов), компонентів педагогічної діяльності (Н. Кузьміна) та відповідно до загального змісту його педагогічної діяльності.

У роботі структуру професійної компетентності вихователя дітей дошкільного віку визначено як сукупність взаємопов'язаних компонентів, а саме: особистісного, змістово-процесуального, рефлексивно-оцінювального, креативного.

Стрижневим є *особистісний компонент*, який узагальнює такі фактори, як мотиваційна сфера, особистісні якості та педагогічні здібності особистості, відбиває наявність мотиваційно-цільової готовності, яка передбачає стійку педагогічну спрямованість інтересів і потреб, що виражаються в усвідомленні суспільної значущості своєї діяльності, прагненні займатися улюбленою справою (ядром такої спрямованості є гуманістичне ставлення до дітей, здатності до емпатії), розумінні ціннісних орієнтацій професії педагога, позитивному ставленні до себе як до професіонала, спрямованості на досягнення більш високого рівня професіоналізму.

Мотиваційна сфера особистості є її інтегративною якістю, що

характеризується сукупністю соціальних настанов, ціннісних орієнтацій, інтересів, які утворюють ґрунтовну основу мотивів, тобто все те, що включає поняття спрямованості особистості (Л. Карпова та інші).

З мотиваційною сферою особистості майбутнього педагога пов'язана наявність психологічних якостей. Аналіз численних робіт з цього питання (А. Маркова, В. Сластьонін, Г. Сухобська та інші) дав змогу нам виокремити психологічні якості особистості студента, які допоможуть йому професійно зростати під час навчання в університеті та після його закінчення. До них належать дві групи якостей: загальнолюдські та професійні. Останні, у свою чергу, поділяються на якості, що розвиваються в студента внаслідок здійснення педагогічного самоаналізу (А. Маркова), та власне професійні (Н. Бессараб).

До загальнолюдських якостей, виходячи з даних досліджень, можна віднести людяність, доброту, терпимість, гуманність, порядність, відповідальність, справедливість, емоційну щирість, позитивну я-концепцію, повагу до національних та релігійних почуттів дитини, повагу до права дитини на власну думку і вільне її висловлювання, самокритичність, патріотизм, інтернаціоналізм, загальну ерудицію, широкий культурний кругозір, наукову захопленість. Професійні якості несуть у собі любов до дітей, любов до своєї професійної праці, потребу в самореалізації шляхом професійної діяльності, реалістичний і целеспрямований підхід до життя, прагнення до самоосвіти та самовдосконалення, самостійність, активність, педагогічне цілепокладання, педагогічне мислення, педагогічну інтуїцію, педагогічну імпровізацію, педагогічну уяву, педагогічну спостережливість, педагогічну рефлексію, педагогічну творчість.

Одним з важливих структурних елементів особистісного компонента є педагогічні здібності. У сучасній психолого-педагогічній теорії існує декілька підходів до класифікації педагогічних здібностей педагога (А. Ковальов, В. Кондратьєва, В. Крутецький, В. Мясичев та інші).

Так, К. Кондратьєв виділяє перцептивні (людинознавчі) здібності, пов'язані з розумінням іншої людини, та управлінські здібності, що є

підґрунтям для організації навчально-виховної роботи з дітьми різного віку, взаємин з іншими людьми, власного професійного зростання.

А. Ковальов і В. Мясищев відносять до педагогічних здібностей психічні якості, які належать до сфери мислення. А саме: винахідливість розуму, образне і логічне мислення, спостережливість, мислення за аналогією, а також емоційно-вольові якості особистості.

В. Крутецький виділив три великі групи педагогічних здібностей: особистісні здібності (прихильність до дітей, витримка і самовдосконалення); дидактичні здібності (академічні, експресивно-мовленнєві та здібність пояснювати); організаційно-комунікативні здібності (організаторські, перцептивні, сугестивні, а також педагогічний такт, педагогічна уява).

У ракурсі акмеологічно-професійного зростання в умовах навчання у ВНЗ необхідно загострити увагу на класифікації педагогічних здібностей, що запропонована І. Подласим. Усі сім здібностей надають можливості майбутньому педагогу переходити на нові щаблі професіоналізму як «акме».

Організаторські здібності виявляються в здатності студентів організувати свою професійну діяльність серед дітей, де провідною діяльністю є ігрова, спланувати роботу, підбити підсумки зробленого і досягти більшого акмеологічного результату.

Дидактичні – у здатності підбирати і підготувати матеріал, доступно, чітко, впевнено і послідовно довести його до дітей, батьків, стимулювати розвиток пізнавальних інтересів і духовних потреб, підвищувати навчально-пізнавальну активність тощо.

Перцептивні – виявляються у здатності проникати в духовний світ вихованців, виявляти особливості психології людей з метою розвитку їх особистості.

Комунікативні здібності виявляються в здатності налагоджувати педагогічно доцільні стосунки з дітьми, їх батьками, колегами.

Сугестивні здібності полягають в емоційно-вольовому впливі на вихованців.

Дослідницькі - виявляються в здатності пізнавати й об'єктивно оцінювати педагогічну ситуацію стосовно врахування особистісних та вікових особливостей дітей. Науково-пізнавальні здібності зводяться до здатності засвоєння наукових знань в галузі анатомії та фізіології, вікової психології, педагогіки.

Змістово-процесуальний компонент професійної компетентності передбачає наявність науково-теоретичних знань про особливості педагогічної діяльності вихователя дітей дошкільного віку, професійну компетентність, професіоналізм, акмеологію, професійне «акме», акмеологічне проектування; спеціальних знань про власні можливості й можливості дітей дошкільного віку, способи оволодіння педагогічною діяльністю, досягнення більш високого рівня професійної компетентності засобами акмеологічного проектування; умінь формувати і підвищувати рівень професійної компетентності (уміння розпізнавати можливості, проектувати розвиток і саморозвиток власних можливостей і потенціалу дітей дошкільного віку, організовувати процес формування професійної компетентності, закріплювати особистісно-професійні самозміни в процесі самовдосконалення); професійно-педагогічних умінь (діагностичних, конструктивних, гностичних, прогностичних, проєктивних, організаторських, комунікативних) для різнобічного розвитку дітей.

Аналіз широкого спектру наукових робіт дозволяє стверджувати, що знання в широкому розумінні цього слова – продукт і результат процесу пізнання дійсності, адекватне її відображення у вигляді уявлень, понять, суджень, теорій. Знання у вузькому розумінні слова – це понятійно-фактична складова навчального матеріалу, до якої належать конкретні взаємопов'язані факти, закономірності, теоретичні узагальнення, терміни, а також знання про способи дій (М.Данілов, Т. Ільїна, М. Скаткін, В. Сластьонін та інші).

Виходячи з різних підходів до класифікації знань педагога зупинимося на тих, що виділяють професійні загальнопедагогічні та спеціальні педагогічні знання. До загальнопедагогічних знань можна віднести суспільно-політичні (філософські), психологічні, знання дидактики та теорії виховання. До

спеціальних – знання змісту навчального предмета, методики викладання і методики виховання (С. Кондратьєва, Н. Кузьміна, В. Сластьонін, Г. Сухобська, Г. Федоров та інші).

До змістово-процесуального компонента професійної компетентності майбутнього педагога ми відносимо професійні знання та вміння.

До професійних знань можна віднести дві групи знань: загально-педагогічні та спеціальні. Останні, у свою чергу, поділяються на енциклопедичні та методичні знання (див. табл. 1.1).

При визначенні нами сутності, компонентів професійної компетентності враховується той факт, що для успішної педагогічної діяльності недостатньо теоретичних знань, що приводять до чітко визначених понять, пов'язаних з педагогічним проектуванням як фактором акмеологічного зростання у професії вихователя дітей дошкільного віку.

Необхідні і педагогічні вміння – знання в дії, уміння застосування знань і навичок у відповідних конкретних умовах.

Таблиця 1.1

**Знання майбутнього вихователя дітей дошкільного віку в межах
акмеологічного зростання**

Загальнопедагогічні	<ol style="list-style-type: none"> 1. Філософські знання як теоретико-методологічні знання по відношенню до процесу навчання та виховання. 2. Знання сучасного стану педагогічних і психологічних форм передового педагогічного досвіду. 3. Мета і завдання педагогічної діяльності. 4. Технологія педагогічної праці. 5. Знання об'єкта та способів навчальної діяльності (кого і як вчити). 6. Вимоги до здійснення педагогічного самоаналізу. 7. Завдання і способи педагогічного спілкування, прийоми взаємодії з дітьми. 8. Знання психологічних особливостей розвитку дітей в онтогенезі, психології засвоєння матеріалу.
Спеціальні	<ol style="list-style-type: none"> 1. Загальні знання сучасної соціальної і психолого-педагогічної ситуації, в якій буде працювати майбутній педагог. 2. Знання змісту педагогічних дисциплін, що спрямовані на розвиток особистості дитини. 3. Знання особливостей особистості дітей дошкільного віку. 4. Знання особливостей організації позитивного соціально-психологічного клімату в дошкільному навчальному закладі. 5. Системоутворювальні знання про основи взаємодії суб'єктів навчально-виховної діяльності у вікових групах ДНЗ. 6. Проективно-педагогічні знання в межах побудови та здійснення різних видів діяльності дітей дошкільного віку.
Методичні	<ol style="list-style-type: none"> 1. Знання методики планування організації навчально-виховного процесу з дітьми дошкільного віку. 2. Знання методики організації навчально-виховного процесу з дітьми дошкільного віку.

До умінь формування і розвитку професійної компетентності ми відносимо уміння проектувати і втілювати педагогічні ідеї (досвід використання знань, оцінка результатів, організація, планування і здійснення діяльності).

Для різнобічного розвитку дітей необхідна сформованість педагогічних умінь до здійснення продуктивної педагогічної діяльності (конструктивних, організаторських, комунікативних, гностичних, прогностичних, діагностичних, проєктивних).

Враховуючи загальні положення традиційної класифікації професійних умінь та навичок, що представлена в дослідженнях В. Крутецького, Н. Кузьміної, В. Сластьоніна та інших, у дисертації дається власне її трактування в ракурсі досліджуваної проблеми.

Конструктивні вміння – це вміння моделювати навчальний процес, самонавчання (відбирати і опрацьовувати зміст навчального та додаткового матеріалу), а також управляти пізнавальною діяльністю дітей дошкільного віку (проєктувати систему знань дітей з дошкільної педагогіки та методик, планувати навчально-виховну у цих межах).

Організаторські вміння майбутнього вихователя проявляються в самостійному упорядкуванні власних дій в процесі опанування основ педагогічної діяльності, а також умінь організовувати різні види діяльності на засадах акмеологічного підходу - залучати дітей до активних видів діяльності (розподіляти завдання, інструктувати дітей, координувати їх діяльність, співпрацювати з дітьми в навчально-виховному процесі).

Особливостями *комунікативних умінь* майбутнього вихователя є спрямованість їх на розкриття власного комунікативного потенціалу й стимулювання педагогічного спілкування дітей дошкільного віку. Схарактеризуємо їх як умінь: керувати емоційною сферою вихованців з метою розвитку особистості, встановлювати доброзичливі стосунки з ровесниками, педагогами, дітьми, їх батьками, своїми колегами.

Гностичні вміння майбутнього вихователя передбачають засвоєння та поповнення знання, зокрема вивчення особистості окремих дітей та всього колективу, спостереження, аналіз стосунків між дітьми (виявлення конфліктних ситуацій, вирішення та запобігання їм), зіставлення різних явищ соціального життя, аналіз діяльності у межах професійного росту, вивчення фактів, що

впливають на хід навчально-виховного процесу.

Діагностичні вміння спрямовані на самовиявлення і вивчення виховного, дослідницького, пізнавального потенціалу і застосування різних методик (тести, анкети, бесіди, спостереження та ін.) для дослідження власної особистості і особистості дітей, міжособистісних стосунків які виникають в процесі педагогічної взаємодії.

Специфікою *прогностичних вмінь* майбутнього вихователя є передбачення і прогнозування досягнення професійного «акме» в процесі опанування основ педагогічної діяльності, а саме: висувати педагогічні цілі і завдання, добирати способи досягнення поставлених цілей, передбачати результат, можливі відхилення, розподіляти час, передбачати можливу реакцію дітей на педагогічний вплив, прогнозувати результати навчально-виховної роботи з дітьми дошкільного віку.

Проективні вміння в контексті нашого дослідження ми розуміємо як уміння планувати цілі і завдання розвитку і саморозвитку професійної компетентності та різнобічного розвитку дітей дошкільного віку, визначати форми і методи реалізації проекту підвищення рівня професійної майстерності та різнобічного розвитку дітей, моделювати конкретні навчально-виховні ситуації.

Рефлексивно-оцінювальний компонент має передбачати прагнення до самовдосконалення шляхом самоаналізу і самооцінки педагогічної діяльності, що пов'язано з прогнозуванням позитивних самозмін у процесі формування професійної компетентності, виявленням і актуалізацією педагогічних здібностей, вибором оптимальних способів досягнення більш високих щаблів професійної компетентності й позитивного впливу на довколишню дійсність (через своїх вихованців, їхніх батьків, оточуючих). Самоконтроль, самоаналіз і самооцінка підводять студентів до виявлення своїх досягнень, помилок, невдач, співвідношення завдань і результатів своєї діяльності з педагогічним зразком; урахування оцінки оточуючих, визначення причин недоліків своєї роботи; пошук важливих варіантів покращення власної діяльності, прагнення до

самовдосконалення.

Креативний компонент об'єднує особистісний, змістово-процесуальний, рефлексивно-оцінювальний компоненти і свідчить про здатність педагога до саморозвитку і творчого перетворення дійсності в процесі навчально-виховної роботи з дітьми дошкільного віку.

Креативний компонент є одним з найважливіших складників професійної компетентності майбутнього педагога, який визначає готовність до саморозвитку, робить проєкцію на досягнення професійного «акме»; ініціативу у прийнятті рішень щодо переосмислення власних можливостей, вирішення творчих завдань, побудову нового власного досвіду на засадах акмеологічного підходу.

На основі проведеного теоретичного дослідження ми визначаємо професійну компетентність майбутнього вихователя дітей дошкільного віку як багатоаспектне утворення, представлене єдністю особистісного, змістово-процесуального, рефлексивно-оцінювального і креативного компонентів, що забезпечують у своїй взаємодії продуктивну професійну діяльність і творчу реалізацію майбутнього вихователя дітей дошкільного віку у прагненні до професійного «акме».

Структурні компоненти професійної компетентності майбутнього вихователя як системи мають власну внутрішню побудову, організацію, сукупність елементів. Окремі її частини знаходяться у функціональній залежності і кожен елемент системи є наслідком здобутків іншого елемента, коли неможливе самостійне існування окремого елемента, а зміна однієї частини веде до зміни інших частин.

1.3. Акмеологічне проектування як спосіб реалізації акмеологічного підходу до формування професійної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів

Діяльність – єдиний шлях до пізнання.

Б. Шоу

Акмеологічний підхід до формування професійної компетентності майбутніх вихователів ДНЗ є комплексною методологією цього процесу та орієнтує дослідника на прогнозування якісного результату у підготовці спеціаліста освіти, на аналіз продуктивності сучасного досвіду підготовки педагога і виділення у формуванні професійної компетентності перспективних ідей, факторів, під впливом яких цей процес складається, а саме: проектування продуктивної моделі професійного становлення до досягнення “акме”, що визначає стратегію розвитку професійних якостей особистості і продуктивність їх у педагогічній діяльності.

На сучасному етапі розвитку суспільства, яке характеризується надзвичайною рухливістю та мінливістю, починає домінувати проектний тип культури, у результаті чого відбувається акмеологічне покрокове здійснення образу майбутнього професіонала як діяльності продумування того, що повинно бути.

За роки змін у школах та вищих навчальних закладах нашої країни на класичних традиціях освіти (І. Лернер, В. Раєвський, М. Скаткін та інші) накопичений відповідний досвід акмеологічного проектування як педагогічного самопроектування, що передбачає сходження до більш високих вершин професійної компетентності майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу.

Аналіз робіт гуманістичної педагогіки свідчить, що будь-яка дія в зміні освітніх парадигм сучасності співвідноситься з педагогічними цінностями і смислами, що орієнтуються на людину, на її перетворення, удосконалення. У силу цього на тлі насущних проблем професійного навчання у ВНЗ чітко виکارбовується знаходження нових освітніх систем, галузей, напрямів,

нормування і трансляції способів розвитку особистості професіонала. Специфічним способом створення особливого виду продукту – досконалої особистості і компетентного педагога – є педагогічне проектування (Є. Заір – Бек, Н. Масюкова та інші.).

До розряду проектної діяльності, спрямованої на особистісне становлення, належить акмеологічне проектування, або самопроекування професійного (життєвого) шляху особи (біографічне проектування) (Б. Ананьєв, Н. Кузьміна, В. Максимова та інші). Цей вид проектування, породжений в освітній практиці останньої третини ХХ століття, тісно пов'язаний з ідеями акмеології як науки про досягнення професійно-особистісних життєвих вершин.

В основі акмеологічного проектування лежать принципи фізіології активності, розроблені Н. Бернштейном, що роблять акцент на визначальній ролі внутрішньої програми (образу, моделі потрібного майбутнього) в розвитку функціональних систем.

Нове концептуальне розуміння активності, виводячи функціональні системи за рамки індивідуальності і об'єднуючи людину з іншими людьми, актуальною зоною дійсності, відкриває можливість описати процеси розвитку і руху образів суб'єктивної реальності до їх життєвих вершин як «акме».

Ідея Н. Бернштейна про можливість управління різними діями із заданими (бажаними на рівні мети) та руху від того, «як є», до того, «як може бути», лягла в основу теорії і практики створення акмеологічних проектів, сутність яких, з точки зору системного розвитку людської якості, представлена в роботах Ю. Гагіна. Його бачення значення та змісту реалізації акмеологічного проекту як системно-покрокового подолання різниці між тим, «як є», і тим, «як повинно бути», полягає в тому, що людина, усвідомлюючи свої життєві проблеми, прагне досягнути бажаної мети через гармонізацію стану, «як є», з проектним, «як повинно бути». Відповідно до цього підходу гармонізується дійсний і можливий стан, що стосується і різних видів професійної (педагогічної) діяльності.

Виходячи з аналізу психолого-педагогічних досліджень, значна кількість вчених педагогічне проектування розглядає як один з механізмів культури, що сприяє перетворенню людини у вільну істоту, яка має можливість прогнозувати, планувати, творити, сходити на більш високі ступені розвитку. Це відображено в міфології, іграх дітей та дорослих, може бути доступним кожній людині незалежно від віку

Центральним поняттям, необхідним для аналізу різних сторін педагогічного (акмеологічного) проектування як досягнення більш високих вершин професійної компетентності вихователів дітей дошкільного віку, є «проект».

Ретроспектива досліджень вказує на те, що саме поняття «проект» вперше виникає в Римській архітектурній школі XVI століття для означення ескізів, креслень. Поступово це поняття стало застосовуватись і в педагогічному значенні як самостійно виконане учнями завдання (лат. «projectus» – буквально (кинутий уперед).

Ідея внесення в діяльність учня дослідницького стимулу для досягнення більш високої успішності навчання та власної самореалізації отримала свій відбиток у працях багатьох відомих філософів і педагогів (Я. Коменський, Ж. Руссо, І. Песталлоці Ф. Дінтер, А. Дістервег та інші). Проектно-ділові заняття, що так чи інакше мали елементи самопроектування, давали можливість розвивати розум, показувати промахи та помилки в досягненні мети, досягати реального і практичного результату, самоздійснюватися.

Російський філософ Н. Федоров (1828-1903) на прикладі пізнання як ділового проекту, що складається з проєктивної ідеї, проєктної гіпотези та здійснюється на основі єдності теоретичного знання і практичної дії, показав рух людини до її життєвих вершин.

У розвитку проектування як методу навчання та підготовки кадрів, що має акмеологічні можливості позитивного зростання свободи та творчості особистості, розвитку соціальної активності, емоційного збагачення, одержання кращого педагогічного результату, відповідного значення набуває досвід США

(кінець XIX – початок XX століття), де американському суспільству потрібні були реалістичні, ініціативні, творчі заповзятливі сільськогосподарські працівники, інженери, педагоги.

Ідеї проектів, які не мали прямих акмеологічних цілей, але несли своєю сутністю розвивальні та креативні потенціали взагалі і в професійній освіті зокрема, у подальшому одержали розвиток у руслі теоретичних концепцій прагматичної педагогіки. У першій третині XX сторіччя внесок у розвиток науково-методичного забезпечення проектної діяльності застосовувався в різних галузях знань. Активно пропагуючи ідею активності, залучення підростаючого покоління до громадського життя і розглядаючи її як одну з найважливіших цілей виховання, Д. Дьюї пропонував будувати освіту як активну доцільну проектну діяльність дітей. Суть її полягає у вирішенні насущних життєвих, особистісно значущих для дитини проблем за допомогою дослідження навколишньої дійсності, здобуття нових знань і практичного їхнього застосування в реальному житті. Така діяльність, як правило, організовується на основі спільної праці, співробітництва дітей

Як свідчать дослідження, модель навчального процесу, створена Д. Дьюї, характеризується реальністю навчального матеріалу, цілісністю фізичної, розумової і емоційно-вольової сфер у пізнавальній діяльності дітей, опорою на самостійну активність дитини – навчання «робленням», проблемністю як основою розвитку критичного мислення, використанням різноманітної ігрової діяльності в навчанні (спонтанні ігри, що повторюють життя дорослих, організовані ігри, виготовлення іграшок, конструкторська робота, драматизація, рольові ігри й ін.).

Входження проектування в педагогічний контекст за часом збігається з розвитком дослідницьких і експериментальних форм навчання (перша чверть XX ст.). Серед методистів обговорюється питання доцільності, цінності дослідницьких методів у школі. Мається на увазі та робота, у процесі якої учень, безпосередньо спілкуючись з її об'єктом, значною мірою самостійності констатує новий, йому невідомий факт чи, співвідносячи ряд факторів,

самостійно доходить нового для нього висновку і тим самим сходиться на більш високий рівень інтелектуального і особистісного розвитку. Вважається обов'язковість дослідницьких процедур, які включають у себе постановку проблеми, вибір об'єкта, предмета, формулювання мети і гіпотези; дії у визначеній логіці, отримання результату і оцінку його достовірності, новизни, значущості. У педагогіці цього періоду проголошується активний початок навчання і практичний характер знання. При цьому мова йде про активність, яка спрямована на майбутнє.

Як педагогічна ідея, технологія і форма навчальної роботи метод проектів, що теж несе в собі елементи саморозвитку і самозростання особистості, отримав розповсюдження у першій третині ХХ ст., увібравши у себе евристичні, дослідницькі, експериментальні, навчальні джерела. У документах Народного Комісаріату Освіти (Наркомпросу), створеного в 1918 році, особлива увага в проекті приділялася використанню різноманітних методів навчання. Широкий науково-практичний пошук спричинив за собою впровадження закордонних (Дальтон-план, метод проектів) і розробку нових форм і методів: комплексного методу, методу життєвих завдань, методу шукань, бригадно-лабораторної системи й інші. Різноманітні проекти витікали з тих чи інших життєвих завдань: освітніх (виробничих); споживчих, у тому числі пов'язаних з розвагами; проектів вирішення проблем чи інтелектуальних труднощів; проектів-вправ. Ідеї проектів реалізовувалися як у чисто виховній практиці, так і в процесі навчання як універсальний засіб для розвитку ініціативи, творчої самостійності, забезпечення зв'язку знань з життям, із працею, хоча при цьому робився наголос на ідейну направленість усіх проектів (ліквідація неграмотності, боротьба проти алкоголізму), а менше уваги приділялось навчальним проектам, що призводило до ослаблення загальноосвітнього змісту навчальної діяльності.

Від методу проектів педагогічна спільнота поступово переходить до проектного навчання (навчання за допомогою проектування, навчання у проекті), проектного виховання (О. Газман) і проективної освіти (Є. Ільїн).

Проектне середовище набуває властивості освітнього середовища. Використання можливостей логіки створення типових проектів виступає в якості основного засобу навчання. Це потребує масового розповсюдження способів навчання, які мають дослідницьку, дослідно-експериментальну, проектну природу.

Поняття «проект», який застосовувався в методології педагогічної діяльності, використовував Г. Щедровицький у 1968 р. в праці «Педагогіка і логіка», яка у свій час не побачила світ, а була повністю опублікована тільки в 1994 р. У контексті трактування проект розумівся як спосіб існування, що заснований на здатності людини до безперервного творчого переусвідомлення дійсності на основі задуму, що уже існував, прагнення до самоздійснення і самореалізації (що підтримується в цій роботі).

Досвід проектування розвитку суспільних систем у межах методології систем діяльності та проектування в управлінській процедурі (Г. Щедровицький, П. Щедровицький та інші), дали поштовх до перенесення методології проектування та його практичного застосування в галузь освіти (В. Слободчиков, Є. Ільїн, Н. Масюкова та інші).

Паралельно з цим у 70-ті рр. ХХ ст. проектувальний компонент був виділений у структурі діяльності педагога (Н. Кузьміна). Термінологічний апарат педагогіки доповнюється поняттями «педагогічне проектування», «проектний»

Слово «проектний», як зазначають науковці, походить від «проект». Це слугує вказівкою на те, що предмет відноситься до системи дій, які здійснюються у межах проекту чи категоріально співвідносяться з контекстом проекту (проектний задум, проектна документація, проектний підхід, проектна культура), що співвідноситься з акмеологічним проектуванням у межах досягнення більш високих результатів.

Серед розмаїття видів проектування треба виділити поняття «педагогічне проектування», що уживається як збірне і об'єднує всі види проектної

діяльності, суб'єктом яких може виступити педагог, вони здійснюються в педагогічних цілях, або їх результат має педагогічні наслідки.

Зміст педагогічного проектування припускає безпосереднє отримання продукту з властивостями, відповідними діапазону його можливого використання і функціонального призначення (стандарт початкової освіти, програма розвитку гімназії, навчальний план окремого факультету інституту чи університету).

Ми приймаємо те визначення педагогічного проектування в педагогічній літературі, яке трактується, в основному, як спосіб активізації буття в педагогічній дійсності, як шлях до підняття особистості на новий ступінь педагогічної майстерності. Об'єктом проектування в даному випадку виступають ідеальні засоби: зміст, методи і форми педагогічної діяльності, особистість педагога (Л. Кондрашкова, Н. Кузьміна та інші).

Застосування педагогічного проектування в галузі навчання і виховання особливо активізується у другій половині 1990-х рр. у зв'язку з розвитком ідей стандартизації освіти в Україні.

На рубежі ХХ – ХХІ століть в Україні у зв'язку з реформуванням системи освіти постійно зростає інтерес до проектування, де причиною стає інший погляд на людину та її роль у суспільстві. Проектування як діяльність інтенсивно розвивається в межах інженерно-технічної діяльності, архітектури, будівництва. Логіка організації проектування передбачає попереднє опрацювання ідей, варіантів нового об'єкта, конструювання і моделювання частин і вузлів і сприяла безпосередньому їх виготовленню. Разом з тим принципово змінюється і погляд на освітні процеси у професійній підготовці середньої та вищої школи. У сучасній вищій школі педагогічне проектування поступово набуває характеристики акмеологічності, де організація активної самостійної діяльності студентів, починає спрямовуватися на вирішення значущих проблем особистості, її сходження до більш високих щаблів, до її «акме», а сама проектна діяльність виступає у якості специфічного способу

розвитку особистості (О. Березюк, В. Жуков, Л. Кондрашкова, А. Лігоцький, В. Монахов, А. Ніжніков та інші).

У межах науки акмеології проектна діяльність хоча і виступає засобом навчання та виховання, виконуючи допоміжну роль по відношенню до інших видів педагогічної діяльності (виконання дипломних та курсових проектів студентів), саме проектування може бути формою організації і в той час розвитку педагогічної взаємодії в часі, розпадаючись на дві відносно самостійні лінії діяльності педагогів і учнів (студентів). Проект у даному разі може розглядатися як висновок духовно-перетворюючої діяльності (М. Каган), як мета і результат проектування особистості педагога. У загальному плані проект – це обмежена цілеспрямована зміна окремої системи з установленими вимогами до якості результатів, забезпечення якісних змін як у педагога, так і в дітей, можливими рамками витрати засобів і ресурсів і специфічною організацією (В. Бурков, Д. Новиков). Матеріалом для такого конструювання його досягнення слугують знакові форми: теорії, моделі, поняття, формули, алгоритми, парадигми.

Разом з тим, виходячи з процесу проектування науки і інженерії, педагогічне (акмеологічне) проектування ввібрало в себе створення образу майбутнього явища або особистості способом попереднього його осмислення та прогнозування. У цьому контексті проектування – це процес створення проекту, тобто, прототипу, прообразу, який пропонується, або можливого об'єкта, становища, попереднього перетворення замисленого в реальному продукті – більш високого щабля професіоналізму особистості. Це діяльність обдумування того, що повинно бути, де є важливою настанова на ціле-ціннісне уявлення по майбутнє становище особистості, прагнення до реальності майбутнього через вихід у мисленні за межі сучасного. У роботі ми виходимо і з того, що здібність майбутнього спеціаліста освіти прогнозувати результат діяльності, що проявляється у психічних новоутвореннях особистості, індивідуальності (своєї і дітей), володіння стратегіями і технологіями підготовки дітей до життєдіяльності у суспільстві, здібність до саморефлексії

дасть можливість створювати власні авторські системи професійної роботи, що свідчить про зростаючий професіоналізм.

В останні роки в українській та зарубіжній педагогіці проектування можна розглядати як: специфічний вид діяльності: науково-практичний метод вивчення і перетворення дійсності (метод практико-орієнтованої науки); форма породження інновацій, управлінську процедуру, що тісно пов'язане з особистісно-професійним розвитком особистості. Численні дослідження прямо вказують на акмеологічність процедури проектування. (Т. Бабкіна, М. Горчакова – Сибірська, І. Колеснікова, Л. Кондрашкова, А. Ніжніков, А. Панфілова, В. Семиченко та інші).

У межах даного дослідження, враховуючи дослідження М. Горчакової – Сибірської, І. Колеснікової, Л. Кондрашкової, ми розуміємо акмеологічний проект досягнення професійної компетентності майбутнього вихователя дітей дошкільного віку як комплекс взаємопов'язаних заходів з досягнення професійного «акме» за цілеспрямованими змінами педагогічної системи протягом даного періоду часу, з орієнтацією на чіткі вимоги до якості результатів і специфікою організації; розробленою технологією і структурою дій для реалізації зазначеного конкретного завдання з уточненням ролі і місця кожної дії, необхідних для ефективності всієї системи дій [118, с.22]. Проект тут виступає екраном, куди проектуються різномірні уявлення і очікування з приводу об'єкта, стають очевидними діагностики можливостей поступального особистісно-професійного розвитку людини.

У літературі, присвяченій проектуванню, можна зустріти ще одне специфічне поняття – проектність, яке стало одним із елементів акмеологічного підходу в нашій роботі. У контексті «об'ємного» трактування проекту проектність розглядається як особливий спосіб існування, оснований на здатності людини «до безперервного творчого переусвідомлення дійсності на основі задуму, який уже існує».

В енциклопедичній літературі слово «проективний» трактується як поняття «проекція», як процедура просторового, зорового, психологічного

переносу властивостей одного об'єкта на інший. У межах проектування людська свідомість переносить, проектує образ (властивості, характеристики) об'єкта, який існує подумки, в реальну практику у вигляді методик, процедур тощо. У даній роботі це поняття стосується конкретної технології акмеологічного підходу у формуванні професійної компетентності майбутнього вихователя дітей дошкільного віку.

Проектна освіта, як вважають численні дослідження, орієнтує молодь на формування власного погляду не тільки на світ, навколишню дійсність, на зміст свого навчання. Освіта трактується в даному випадку як акмеологічне проектування людиною життєдіяльності, а галузь освіти — як галузь соціального життя, де створюються умови для такого проектування. Сенс проектної освіти — не стільки в передачі учневі (студенту) досвіду минулого, скільки в розширенні його власного досвіду, що забезпечує його особистісне і професійне зростання. (А. Лігоцький, В. Монахов та інші).

У нашому дослідженні в сенсі застосування дефініцій було враховано, що поняття «проектна діяльність» тісно пов'язане з поняттями «прогнозування», «конструювання» і «моделювання», і, як правило, вони стають складовими проекту особистісно-професійного розвитку. Прогнозування, виходячи з довідкових даних, є різновидом наукового передбачення, спеціальним дослідженням перспектив якого-небудь явища, імовірною науковою думкою про можливі стани явища в майбутньому. (В. Бедерханова, І. Колеснікова та інші). Беручи до уваги це визначення, треба звернути увагу на те, що проектування і прогнозування мають загальні цілі і орієнтацію на досягнення результатів. Особливого значення у цьому напрямі набуває пошукове прогнозування як пошук перспективних проблем, що підлягають вирішенню, та як знаходження можливих шляхів вирішення проблем з орієнтацією на задані критерії. Прогнозування займає важливе місце в проектуванні для формування обґрунтованої думки про перспективи, можливі стани того чи іншого об'єкта або явища в майбутньому.

Конструювання і проектування разом виступають як послідовні етапи наближення задуму до його реалізації. У процесі конструювання розробляються деталі, елементи проектного об'єкта, а при проектуванні створюється система взаємозв'язків цих елементів, розробляється і оформляється проект (Н. Астаф'єва, Л. Гребенюк, А. Беляєва, Б. Гершунський, Е. Заїр-Бек, А. Кузнецов, Л. Ступнікова та інші).

Проектування пов'язане і з моделюванням як методом дослідження об'єктів різної природи на їх аналогах – моделях.

Модель (від лати. «modulus» - міра, зразок, норма) - це штучно створений зразок у вигляді схеми, опису, фізичних конструкцій або формул, подібний до досліджуваного об'єкта (явища) і що відображає або відтворює в простішому вигляді структуру, властивості і відношення між елементами об'єкта (явища) [301].

Моделювання у межах проектування допомагає уявити і перетворювати об'єкти, явища, процеси, яких немає в реальності або вони з якихось причин недоступні, оперувати з ними, визначаючи стійкі властивості, виділяти окремі сутнісні аспекти проектованих об'єктів, явищ і процесів і піддавати їх більш серйозному логічному аналізу (А. Панфілова, В. Семиченко та інші).

Серед позитивних факторів проектної діяльності, що спрямована на акмеологічне зростання особистості, на основі свідчень сучасних вітчизняних і зарубіжних досліджень виявимо прагнення змінити недосконалу дійсність (сьогодення) і тим самим наблизити майбутнє. При цьому відбувається зміна людей, що здійснюють проект. Дослідження свідчать, що в проектній діяльності паралельно з безпосереднім результатом (створенням проекту) забезпечується засвоєння нових знань, формування нових уявлень, поява нових сенсів, цінностей. Це пов'язано з одержанням нової інформації, освоєнням нового вигляду активності, з переживанням позиції творця. За рахунок цього включення в проектну діяльність змінює позицію людини будь-якого віку, перетворюючи її на суб'єктну форму участі в перетворенні навколишнього світу і самовдосконалення.

Проектна діяльність стає засобом розвитку і саморозвитку як специфічних проектувальних здібностей, так і особистості в цілому, виступаючи універсальним джерелом навчання, виховання, творчої взаємодії дітей і дорослих. На кожному етапі проектної діяльності, як зазначають вчені, крім запланованого продукту, формуються певні особистісні прирости, що виражається у динаміці цінностей, норм, настанов.(О. Газман та інші).

Для організації експериментального дослідження врахуємо, що проектування, складаючись з дій, які є фрагментами різних видів діяльності, відкриває розвивальний потенціал на кожному з етапів реалізації проекту в діагностичних, прогностичних, оцінних діях, пов'язаних з плануванням, супроводом, підтримкою, управлінням, спілкуванням, експертизою (В. Беспалько та інші).

У сучасних педагогічних дослідженнях виокремлюються функції проектної діяльності, основними з яких можна назвати дослідницьку, аналітичну, прогностичну, перетворюючу, нормуючу (І. Колеснікова).

Підкреслюючи багатофункціональність проектної діяльності, вчені зазначають, що вона може проявлятися у вигляді засобу навчання (виховання), відіграючи допоміжну роль по відношенню до інших видів педагогічної діяльності, наприклад, виконання навчальних (дипломних, курсових) проектів; процедури в іншій діяльності; форми інноваційного розвитку того чи іншого педагогічного об'єкта (системи, процесу, явища); акмеологічного становлення педагога чи майбутнього педагога під час його професійного зростання.

Аналіз робіт В. Бедерханової, Г. Щедровицького, В. Слободчикова, що розглядають різні види проектування, дозволяє виділити з них психолого-педагогічне проектування, яке припускає побудову моделей процесів, пов'язаних з перетворенням особи і міжособистісних відносин, виходячи з особливостей мотивації, сприйняття інформації, засвоєння знань, участі в діяльності, спілкуванні. У центрі його уваги опиняється педагогічний процес як такий; умови ефективного навчання і виховання, педагогічні технології; форми взаємодії, способи самопроектування особи.

Аналіз наукових досліджень з проблеми проектування дозволив виокремити в акмеологічному проектуванні принципи (регулятори), що нормують професійне зростання компетентності майбутнього вихователя ДНЗ, об'єктивно зумовлені природою проектування і що тим самим визначають приналежність тих або інших дій педагога до проектної сфери. (І. Колеснікова М. Горчакова-Сибірська та інші).

Акмеологічне зростання професійної компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку може бути підпорядковане декільком принципам, що визначені у педагогічній літературі: принцип прогностичності, принцип покроковості, принцип нормування, принцип зворотного зв'язку, принцип продуктивності, принцип культурної аналогії, принцип саморозвитку.

Принцип прогностичності обумовлений природою проектування та орієнтований на майбутній стан професійної компетентності, створення її інноваційних зразків. У цьому сенсі проект може бути визначений як покрокове здійснення потрібного майбутнього.

Принцип покроковості (поетапності) припускає поступовий перехід від проектної задуми до формування образу мети і образу дій. Від нього — до програми дій і її реалізації. Причому кожна подальша дія ґрунтується на результатах попереднього.

Принцип нормування вимагає обов'язковості проходження всіх етапів створення проекту в рамках регламентованих процедур, у першу чергу пов'язаних з різними формами організації мислення.

Принцип зворотного зв'язку нагадує про необхідність після здійснення кожної проектної процедури отримувати інформацію про її результативність і відповідним чином коректувати дії.

Принцип продуктивності підкреслює прагматичність проектної діяльності, обов'язковість її орієнтації на отримання результату, що має прикладну значущість.

Принцип культурної аналогії указує на адекватність результатів проектування певним культурним зразкам, досягненням людства.

Принцип саморозвитку стосується як суб'єкта проектування на рівні активності, так і породження нових проектів у результаті реалізації поставленої мети. Рішення одних завдань і проблем приводить до постановки нових завдань і проблем, що стимулюють розвиток нових форм проектування.

У роботах вчених співзвучно з нашим дослідженням виділяються вимоги успішного педагогічного акмеологічного проектування. До основних вимог можна віднести контекстність як представлення предмета проектування не ізольовано, а в співвідношенні з певним контекстом (контекстами); активність учасників проектування у виразі емоційно-ціннісного добровільного включення в проект, участі в обговоренні акмеологічних проектних проблем тощо. Вимога реалістичності пов'язана із забезпеченням гарантій досяжності проектних цілей та ресурсів. Керованість як вимога полягає в управлінні проектом через проектну дисципліну, пов'язану з регламентацією дій, змістовною і технологічною визначеністю виконуваних процедур. Значне місце посідає перетворюючий характер проектування та його варіативність.

У руслі розв'язування проблеми формування професійної компетентності майбутніх педагогів, які будуть працювати з дошкільниками, звернемо увагу на спільну проектувальну діяльність дітей і дорослих. Проектна діяльність тут відкриває можливість взаємовдосконалення. Кожен учасник проектування при цьому стає для іншого своєрідним каталізатором для цього.

Аналіз наукової літератури та педагогічного досвіду свідчить, що самопроектування може формуватися зі старшого дошкільного віку. Воно приводить до взаємного зростання професіоналізму педагога та проектної компетентності дитини. Учені при цьому відзначають відмінності в підході дітей і дорослих до проектування, а саме: діти часто працюють у міфологічному просторі, їх рух іде з майбутнього в сьогодення, на відміну від дорослого, який рухається від минулого до майбутньому, виділяючи у минулому розриви і проблеми

Зрозуміло, що роль і позиція дитини в процесі проектування варіативні. Дитина здатна виступати як замовник, як безпосередній активний учасник

проектувальної діяльності, як експерт по відношенню до діяльності і її результатів. Усе це враховується у дослідженні.

Акмеологічність проектувальної діяльності дитини проявляється у висуненні власного варіанту мети, узгодженні своїх цілей і цінностей з цілями і цінностями інших людей, оприлюдненні своїх труднощів і проблем, спроб знайти їх причини в самому собі; умінні виявляти свою самостійність («самозвеличення»), працювати спільно і коректувати свої дії на основі зворотного зв'язку.

Діяльність проектування як педагога, так і дітей відбувається у контексті поетапної освітньої стратегії. Це передбачає наявність визначених послідовних етапів, стадій розгортання проекту в часі та просторі, нормування проходження кожного з етапів, покрокового встановлення зворотного зв'язку.

Логіка педагогічного проектування як заздалегідь продумана поетапна послідовність показана в роботах І. Колеснікової, Н. Масюкової, Е. Заір – Бека, В. Родіонова, В. Серікова та інших вчених.

Аналіз цих підходів дає підставу, не відкидаючи цінність кожного, ідучи за І. Колесніковою, в межах акмеологічного проектування формування професійної компетентності майбутнього вихователя дітей дошкільного віку «укрупнити» ці етапи. При чому треба мати на увазі те, що всередині кожного з цих етапів виділяються певні процедури, складові.

Таким чином, основними в проєктивній діяльності педагога є: передпроектний етап (попередній, або стартовий); етап реалізації проекту; етап рефлексії, післяпроектний етап. Ці етапи можуть розумітися як підготовчий, процесуальний, рефлексивний і узагальнювальний.

Передпроектний (підготовчий етап) у науковій літературі розглядається як складний та той, що має свою логіку. Перш за все акт проектування стимулюється «знанням про недосконалість» тієї або іншої галузі дійсності, що передбачає попереднє вивчення навколишнього світу: що саме нас не влаштовує в навколишньому світі, в природному або соціальному середовищі, в людях, нарешті, в самих собі; які освітні (педагогічні, соціальні, інші)

можливості і ресурси є в наявності для внесення бажаних змін; які можуть бути наслідки втручання в існуючий стан речей. Це реалізується в діагностиці, що є основним джерелом народження проектного задуму (діагностика реальної ситуації, її кількісна і якісна оцінка; виділення «больових точок», введення проектних обмежень: цільових, тимчасових, фінансових, ресурсних; залучення партнерів; обговорення різного ступеня наукової глибини: від рівня здорового глузду до застосування чітких математичних методів і методик).

Учені зазначають, що в передпроектному кроці необхідна наявність у свідомості не тільки оцінних знань про реальний стан передбачуваного об'єкта перетворення, але й ідеального образу об'єкта, здатного стати цільовим орієнтиром в майбутній професійно-педагогічній діяльності. В індивідуальній або сукупній свідомості такий образ виступає у вигляді моделі, ідеалу, перспективи життєдіяльності і відображає попередні уявлення про цілі і кінцевий результат проектної діяльності. (І. Колеснікова, Є. Заїр – Бек та інші).

Створивши бажаний образ об'єкта проектування, вчені зазначають, що слід співвіднести сьогодення і майбутнє його стану, побачити його в накресленій перспективі. При цьому можуть бути використані стандартні методи і методики прогнозування; проведена вільна фіксація потоку вражень, «винайдені» власні способи передбачення професійного «акме».

Невід'ємною частиною проектної діяльності в сучасних дослідженнях виокремлюється процедура проблематизації, яка полягає в допомозі педагога студентам, учням побачити у навколишній діяльності протиріччя та сформулювати на його основі свою проблему, яку було б цікаво розв'язати. Під час обговорення формується загальне поле проблем, а під час їх аналізу вибудовується предмет проектування, конкретизація того, що хочемо створити. При цьому на перший план виходить важливість виділення пріоритетних проблем, розв'язанню яких дозволить сприяти розвиток ситуації, процесу, системи, особистості.

Після того, як сформовані образ і мета, формулюються завдання та процедури проектування (теоретичне моделювання методів і засобів вирішення

поставлених завдань, оцінка умов реалізації проекту, розробка етапів вирішення конкретних завдань проектування, аналіз варіантів, узагальнення одержаних результатів та конструювання передбачуваного результату.

В акмеологічному проектуванні великого значення в багатьох дослідженнях надається складанню відповідної програми (плану).

Планування пов'язане з розробкою плану досягнення поставленої мети. Програма – особливий вид проекту, що виконує в першу чергу конструктивну функцію, коли пріоритетним стає вибудовування конкретних дій, направлених на досягнення визначеної зовнішності предмета проектування. У структуру програми входять відомості про цілі, уявний продукт, засоби його отримання, а також про об'єкти перетворення і процедурах управлінської діяльності в рамках проектування.

Зупинимося на тих дослідженнях, що виділяють декілька типів планування, серед яких основними є стратегічне, структурно-змістовне і змістовно-організаційне. Слід зазначити, що структурно-змістовий план є коротким переліком змісту проекту. Залежно від змісту можна визначити види плану: план письмової (опублікованої) роботи (твори, статті, книги тощо) відображає структуру змісту твору, порядок його викладу; сценарний план – короткий виклад змісту сценарію; навчальний план (установи освіти або структурного підрозділу) – перелік навчальних дисциплін, що відображає зміст освітнього процесу позитивної самозміни особистості, і збудований за тематичними блоками окремо для кожної вікової категорії або ступеня навчання; навчальний тематичний план – перелік тем, збудований в логіці поступового ускладнення і спрямований на професійне удосконалення та відображає обсяг навчального курсу і порядок викладу, викладення змісту. За різними параметрами можна виділити такі види плану, які можуть бути застосовані у нашій роботі:

- за масштабом планованої діяльності (комплексний (загальний) план: планується діяльність у всіх її напрямках і видах; тематичний план: планується один напрям або вид діяльності; наочний (конкретний) план:

планується одна конкретна справа (план конференції, план заняття, план підготовки і проведення заходу);

- за тривалістю планованого періоду в акмеологічному зростанні особистості майбутнього спеціаліста дошкільної освіти може застосовуватися довгостроковий (перспективний) план на тривалий період часу; етапний (періодичний) план на середню перспективу: планується певний етап діяльності; короткостроковий план на найближчу перспективу; оперативний план конкретних найближчих дій.

Ці плани взаємозв'язані, кожен подальший конкретизує, уточнює, коректує попередній.

Акмеологічне проектування, залежно від суб'єкта, може нести в собі індивідуальне чи колективне планування. У плані (програмі) реалізації проекту мають бути відображені контури того шляху, який повинен бути пройдений його учасниками. Проте проектна діяльність припускає постійну корекцію дій на основі зворотного зв'язку, зіставлення первинного задуму і проміжних результатів реального просування до мети.

Завершення передпроектного етапу може бути представленим у кресленні, словесному описі принципів діяльності.

Через призму даного дослідження розглянемо трактування етапу реалізації проекту, де кожний з учасників може цілком усвідомлено приступати до реалізації намічених дій і послідовного вирішення поставлених завдань. Він визначений логікою створення або перетворення предмета проектування і завжди виявляється співвіднесеним з конкретним завданням через відповідальне його здійснення. Особливість діяльності в проекті така, що тільки за умови виконання кожного із завдань і подальшого «обміну» отриманими результатами між учасниками з'являється можливість подальшого просування педагогічного проектування до вершин професіоналізму через усвідомлення термінів, передбачуваних результатів.

Майбутній педагог у разі труднощів при виконанні завдання (вирішення питання) завжди може отримати допомогу і підтримку, яку можуть подати

викладач, тьютор, науковий консультант, інформаційно-пошукові бази, навчальні матеріали, допомога близьких людей, що володіють необхідним життєвим або професійним досвідом тощо.

Великого значення набуває наявність в учасників педагогічного проектування настанова на критичне ставлення до своїх дій, уміння у педагогічному проектуванні сприймати спостерігачів (супервайзерів), експертів або інших «супровідних» осіб, всебічне обговорення за участю аналітиків і експертів.

Прийнятним для педагогічного (акмеологічного проектування) є включення цей в етап процедури апробації продукту, що дозволяє «випробувати» його спочатку як у заданих, так і у варіативних умовах, наприклад, протягом педагогічної практики. Елементами такого випробування можна вважати сценарій заняття в дошкільному навчальному закладі, спроектований студентами педагогічного ВНЗ, реалізацію себе як зростаючого професіонала на практиці в різних групах дошкільних навчальних закладів.

Етап рефлексії в досягненні життєвої вершини, розквіту, досконалості, розкриття усіх якостей особистості майбутнього вихователя дітей дошкільного віку продовжує безпосередню роботу з втілення первинного задуму.

Ми виходимо з того, що рефлексія (від лат. «reflexio» – звернення назад) – процес самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних актів і станів. Рефлексія – це не тільки знання або розуміння суб'єктом самого себе, але і з'ясування того, як інші знають і розуміють особливості, емоційні переживання і когнітивні (пов'язані з пізнанням) уявлення, процеси, що підлягають рефлексії. Адекватна рефлексія може проводитися на основі залучення незалежних експертів, у ході (само) оцінки результатів проекту відповідно до вибраних критеріїв; у ході рефлексії з приводу успішності і цілісності проектування як спільної діяльності, включаючи її цілі, зміст, форми, способи здійснення;

Рефлексія на виході з педагогічного (акмеологічного) проектування – це звернення учасників до себе і один до одного в новій якості, з висоти набутого досвіду спільної діяльності. Це бачення себе з іншого боку – «тут і зараз». Це і

ретроспективний погляд на пройдений шлях, це і погляд у майбутнє. Організація процедури рефлексії припускає вибір предмета рефлексії, важливого для основного числа учасників, визначення типу майбутньої рефлексії і її категоріального контексту; прогнозування способів утримування позиції «активного споглядання» на період, необхідний для повноти акту рефлексії; формування психологічної готовності прийняти будь-яку, навіть критичну думку, отриману в ході діяльності рефлексії.

Післяпроектний (узагальнювальний) етап визначає об'єктивну життєздатність педагогічного проектування і подальшу долю отриманого проектного «продукту» – вищого щабля професійної компетентності майбутнього спеціаліста через перехід до нових життєвих вершин, через інтеграцію з іншими видами і формами акмеологічного проектування, початок переходу на інші рівні (адміністративний, федеральний, міжнародний).

Таким чином, у структуру акмеологічного підходу до професійної компетентності вихователів ДНЗ може бути внесена етапність, співзвучна з освітнім, педагогічним проектуванням, спрямованим на досягнення більш високих ступенів професійного «акме».

Отже, аналіз психолого-педагогічної літератури дає змогу стверджувати, що акмеологічний підхід своєю сутністю і структурою може вирішити низку проблемних професійних ситуацій упродовж досягнення професійного “акме” майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу, дасть можливість сходження їх професійної компетентності до більш високих щаблів.

РОЗДІЛ 2.

МЕТОДОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

*Навчально-виховний процес, організаційно-педагогічна система
виховної роботи зі студентами ґрунтується на впровадженні
державної мови, національних і загальнолюдських
цінностей у всі сфери діяльності навчального
закладу, життя майбутніх педагогів*
Г.Ф.Пономарьова

2.1. Професійна самореалізація особистості як психолого-педагогічна проблема

Серед соціальних пріоритетів нашого суспільства одним із найважливіших є постійне вдосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільних навчальних закладів, пошук способів самореалізації як у процесі навчання, так і в подальшій професійній діяльності. Розкриття сутності професійної самореалізації фахівців дошкільних навчальних закладів вимагає з'ясування змісту таких понять, як «самореалізація», «професіоналізм», «професійна самореалізація».

Проблема самореалізації особистості завжди була у центрі уваги видатних вчених та філософів. Як найвища мета розвитку людини розглядалися: самопізнання (Сократ); духовне самовдосконалення через приборкування почуттів (Платон); реалізація сутності, вільний вибір власної долі (Аристотель); духовне вдосконалення через управління собою (Конфуцій); самозбереження і самоствердження в ім'я громадського благополуччя (Сенека); саморозвиток абсолютної ідеї (Г. Гегель, І. Кант); самотворення (Ф. Бекон); просування до ідеалу (Ф. Ніцше); реалізація ідеї, духу (Г. Гегель); самоздійснення (М. Мамардашвілі); проект вільного формування себе (Ж. П. Сартр); прагнення до переваги, вдосконалення (А. Адлер); самоактуалізація, розкриття потенційних можливостей особистості (А. Маслоу); необхідність у духовній самореалізації, соціальна самореалізація

(Е. Фромм); життя особистості – процес неперервного становлення (Г. Оллпорт); здатність і прагнення до особистісного самовдосконалення (К. Роджерс); духовна самореалізація (В. Соловйов); самопізнання у «сродній праці» (Г. Сковорода); розвиток творчої самодіяльності особистості, здатної до внутрішнього самовдосконалення й самореалізації (К. Ушинський); здатність до інтелектуальної самоосвіти, морального самовизначення (П. Каптерев); самореалізації особистості в контексті двох основних проблем: проблеми свободи та проблеми творчості (М. Мамардашвілі).

Спираючись на позицію класиків, вважаємо, що визнання особистості людини як самоцінної індивідуальності, яка здатна до власної логіки розвитку, потреби до саморозвитку як самобудівництва, прагнення до створення умов щодо пізнавальної діяльності сприяє самоосмисленню, внутрішній активності, самодіяльності і, в свою чергу, самореалізації в навчальному процесі. Виходячи з аналізу робіт, можна зробити висновок, що майбутній педагог в сучасних умовах має вільний вибір шляхів досягнення освітніх цілей, які передбачають особисту відповідальність за результат своєї діяльності.

Починаючи з 50-х років ХХ сторіччя, учені починають розробляти проблему самореалізації у межах гуманістичної психології. Ми можемо зустрітися з терміном «самоактуалізація» (К. Гольдштейн, А. Маслоу, К. Роджерс та ін.)

Першим, хто ввів цей термін, був К. Гольдштейн, який розглядав самоактуалізацію як фундаментальний процес у кожному організмі, який може мати як позитивні, так і негативні наслідки для індивідуума.

На думку провідного психолога гуманістичного напрямку А. Маслоу, самоактуалізація це «повне використання та реалізація здібностей, таланту та потенціалу особистості» [159, с.110].

Водночас К. Роджерс пропонує такий підхід до визначення самоактуалізації: самоактуалізація – це прагнення стати компетентним та здібним настільки, наскільки це можливо біологічно. К. Роджерс вважає, самоактуалізована особистість – це найбільш повно функціонуюча особистість.

У межах психосинтезу Р. Ассаджиолі розглядає самореалізацію в аспекті духовного розвитку як володіння цінностями більш високими, ніж естетичні, етичні, героїчні, гуманістичні, альтруїстичні та ін. Переживання цих цінностей проходить на рівні суперсвідомості людини. Під суперсвідомістю людини розуміється найвища складова частина безсвідомого, що описана З. Фрейдом. Найвище «Я» тут діє як об'єднуючий фактор і щодо суперсвідомості, так і стосовно усього життя людини.

Самореалізація – в ієрархії потреб А. Маслоу – найвище бажання людини реалізовувати власні таланти і здібності. Людина, яка прагне до самореалізації, у більшій мірі живе у реальному світі, ніж у світі абстрактних ідей або стереотипів.

На основі сказаного вище можна стверджувати, що зарубіжна психологія поняття самореалізації та самоактуалізації тісно пов'язує з психологічною зрілістю людини будь-якого віку, починаючи вже з дошкільного.

У вітчизняній науці проблему самореалізації почали активно досліджувати наприкінці 70-х – на початку 80-х років ХХ сторіччя. Вона насамперед розглядалась не як самостійне явище, а як складова частина більш складних явищ, особливо самовизначення.

Методологічні основи психологічного підходу до проблеми самореалізації як самовизначення були закладені С. Рубінштейном. Він підкреслював у зв'язку з цим: свідомість, яка є ідеальною формою відображення, що виникає під час практичної діяльності, відіграє активну роль у діяльності. Для дослідження активності особистості істотне значення має проблема виникнення і формування діяльності й свідомості. Ця сторона питання може бути розкрита й досліджена на основі принципу переходу зовнішнього через внутрішнє, також розробленого С. Рубінштейном. Керуючись цим принципом, можна зрозуміти не тільки виникнення суб'єктивного в індивіді, але й процес самореалізації суб'єкта стосовно предметного світу, а також широкої соціальної дійсності. Особливе місце у теоретичних положеннях С. Рубінштейна посідає вчення про діалектику

внутрішнього й зовнішнього в психіці (значення детермінізму полягає у підкресленні ролі внутрішнього моменту в самовизначенні, вірності собі, неоднозначності підкорення зовнішньому). Лише зовнішня детермінація поведінки особистості веде за собою внутрішню порожнечу, відсутність стійкості та опірності, вибіркової стосовно зовнішніх впливів, означає просте пристосування до них.

Йдучи за С. Рубінштейном, науковці розробляли проблему регуляції і саморегуляції у різних галузях психології: К. Абульханова-Славська (особливості саморегуляції особистості у сфері міжособистісних відносин), О. Бодальов (ціннісно-смилова регуляція), О. Конопкін (саморегуляція як системно-організаційний процес внутрішньої психічної активності людини), В. Моросанова (індивідуальний стиль самоконтролю), І. Чеснокова (вплив норм, цінностей, ідеалів, інтересів на характер регуляції поведінки в соціумі) та ін.

Особистість, що самореалізується, має цілісність, стійкість, активність і спрямованість. При цьому Л. Виготський вважає, що процеси людської психіки утворюються на основі психічних, міжособистісних стосунків. Індивід формує свій внутрішній світ через засвоєння, інтеріоризацію форм, що історично склалися, і види соціальної діяльності. У ході інтеріоризації відбувається переконструювання раніше здобутих психічних функцій, внаслідок чого вони стають усвідомленими й довільними. Одночасно в процесі власної діяльності залежно від соціальної ситуації в індивіда екстеріоризуються психічні процеси. Але екстеріоризація не є дзеркальним відображенням як інтеріоризованого раніше, так і форм, що історично склалися, і видів соціальної діяльності. Екстеріоризація – творчий процес, «саморух», самореалізація. «Спочатку інші люди діють стосовно дитини, потім вона сама вступає у взаємодію з довкіллям, нарешті, вона починає діяти на себе».

У ході наукового пошуку встановлено, що досить часто не розмежовуються поняття «самореалізація» та «самоактуалізація». Автори (М. Зіміна, І. Ісаєв, Л. Коган, О. Левченко, В. Маралов та ін.) вважають, що

термін «самореалізація» зазвичай використовують стосовно самоактуалізації, самоствердження і саморозвитку.

Аналіз наукової літератури (А. Батаршев, Л. Бороздіна, І. Ісаєв, І. Макарьєв) дає змогу зазначити, що під самореалізацією часто розуміють не самостійний предмет вивчення, а як складову частину процесу самовизначення, що має свій власний зміст, який може бути розкритий через аналіз взаємозв'язку з близькими поняттями, такими, як «самопізнання», «самовираження», «самоактуалізація», «реалізація», «самоствердження».

Зауважимо, що думка вчених з цього питання є слушною, але вважаємо, що самоствердження – це особлива характеристика діяльності майбутнього педагога стосовно того, щоб бути визнаним оточенням і тим самим довести собі самому те, що він як особистість є результатом власної волі, свідомості й зусиль. Самоствердження також пов'язане з прагненням людини завоювати автономність і самостійність і є окремим аспектом особистісної самореалізації, розкриває її значення.

У ході самореалізації людина розкриває і реалізує себе, а в ході самоствердження створює суспільно значущі цінності. Крім цього, залежно від активності самої особистості, розпізнають «реалізацію», коли людина діє з волі обставин, і «самореалізацію», коли діє у відповідності з власною волею.

З початку 90-х років простежується тенденція щодо виділення самореалізації як самостійного предмета вивчення. Феномену самореалізації особистості присвячені роботи сучасних психологів та педагогів, у яких самореалізація розглядається як процес, як діяльність, як творчість, як потреба: Л. Коростильово (самореалізація особистості як здійснення можливостей розвитку «Я» засобом власних зусиль, співдіяльності, співтворчості з іншими людьми, соціумом і світом у цілому), Л. Мільто (індивідуально-творчий підхід як шлях самореалізації та професійного зростання), Л. Рибалко (самореалізація з позиції акмеологічного підходу), М. Ситнікової (самореалізація як індивідуальний процес і результат усвідомленого здійснення внутрішніх

можливостей), Л. Цурикової (самореалізація як динамічна саморазгорнута взаємодія зі світом у межах професійної сфери життєдіяльності).

У межах даного дослідження важливим є аналіз робіт Л. Брильової, яка розглядає проблему самореалізації через призму цілісного культурологічного підходу, на прикладі вивчення самореалізації вчителів у межах підвищення кваліфікації. Слід зазначити, що самореалізацію дослідниця розглядає як оптимальний, цілісний спосіб самоздійснення особистості, яка несе у собі інтенції самої сутності і технології її розгортання в культурі минулого, теперішнього та майбутнього. Критеріями самореалізації науковець вважає включення, вбудовування. За міркуваннями Л. Брильової, самореалізація може виражатися не тільки в якихось неповторних, оригінальних продуктах праці, але й може бути непомітною, чорною, робочою, невидимою неозброєним оком, а в деякі періоди життя виступати як антитворча акція жорстокого самообмеження особистості.

Відомий науковець О. Пустовіт розв'язує проблему самореалізації людини у нових соціально-економічних умовах. Автор виокремлює сфери самореалізації особистості, якими є професійна, суспільно-політична, сімейна сфера захоплень. У галузі професійної складової виділяється загальний зміст успішності чи неуспішності здійснення розвитку особистості на різних етапах життєвого шляху, зміст і спрямованість новоутворень, що формується протягом діяльності та соціальної взаємодії.

В. Муляр визначає самореалізацію як індивідуальний процес опредмечування сутнісних сил особистості та досить глибоко розглядає взаємозв'язок між самореалізацією та самопізнанням. В. Муляр розуміє самопізнання як необхідну умову визначення особистістю своїх можливостей, мети, освідомлення діяльності, її здійснення, що призводить до самореалізації.

Сучасна психолого-педагогічна наука свідчить, що діяльність пов'язується із внутрішнім і зовнішнім світом особистості. Це дає широкі можливості об'єктивного пізнання самого суб'єкта, його цілепокладання, самопізнання, саморегуляції. У зв'язку з цим акцентується увага на питанні під

час розгляду таких конкретних питань, як суб'єкт діяльності, самосвідомість суб'єкта, проблема «Я», трансформуючи їх у професійну діяльність. У вітчизняній психолого-педагогічній науці розуміння особистості як суб'єкта пов'язується з поняттям «самовизначення особистості» (К. Абульханова-Славська, М. Гінзбург, Т. Буякас та ін.) й розуміється як індивідуальна реалізація особистістю соціальної детермінації. У процесі цієї реалізації особистість здійснює дії, вчинки, «об'єктивізує свою суб'єктність». Активність суб'єкта, як указує К. Абульханова-Славська, ґрунтується на здатності мобілізувати свої можливості й визначити способи досягнення цілей – реалізувати їх у діяльності. При цьому потрібно враховувати суб'єктивні властивості людини, до яких Б. Ананьєв відносить творчість, узагальненим ефектом якої виступають здібності й талант.

У загальнотеоретичному плані, на наш погляд, цінним є підхід до дослідження особистості Л. Анциферової, яка, на відміну від інших дослідників, розкриває динамічну сторону психічного життя особистості. Одним з найважливіших методологічних положень вона вважає вивчення різних форм існування і самовираження особистості в часі, розкриття психологічних механізмів цього здійснення. Л. Анциферова розуміє ці механізми «як особливості, що закріпилися в психологічній її організації, функціональні способи її перетворення, наслідком яких можуть бути різні психологічні новоутворення, підвищення або зниження рівня організованості особистісної системи, зміна режиму її функціонування». Це положення цікаве тим, що новоутворення можуть проявлятися у такі відповідальні моменти життя особистості, як підготовка до професії та перетворення цього фактору в реальність. Правомірність використання поняття самоствердження (самовираження) як єдиної основи під час вивчення й класифікації всіх інших потреб та вияву особистості підтверджується і тим фактом, що задоволення людини життям, гармонія різних сторін її особистості залежать передусім від форм і масштабу самоствердження.

Слід зазначити, що іноді спостерігається ототожнення категорій «самореалізація» і «самоствердження». Не поділяючи позиції Л. Когана стосовно розгляду самоствердження як підсумку, результату самореалізації, Д. Леонт'єв підкреслює, що відмінність між самореалізацією і самоствердженням слід шукати у їх мотиваційній основі. У самоствердженні «людина прагне отримати суспільне визнання з боку інших, для того щоб скористатися ефектом самореалізації» [140, с.322].

Не можна не погодитися з Н. Кулик, яка вважає: якщо індивід діє за обставинами, то це є реалізація, а якщо це є рух за своєю власною волею, то це є самореалізація. Самореалізація відрізняється від самоствердження тим, що самореалізація – це основний життєвий процес особистості, у якому вона розкриває та найбільш повно реалізує свої можливості, здібності, саму себе, а самоствердження – це процес здійснення особистістю свого «Я» в діяльності, результатом якої є суспільно зазначені цінності. Генеральним способом самореалізації тут виступає діяльність. Обов'язковою умовою самореалізації виступає свобода у вигляді діяльності, де на перше місце виходять свої внутрішні інтереси, потреби, цілі.

Різним формам самоствердження і самовираження відповідають різні, характерні для кожного рівня розвитку види задоволення життям – від примітивних тваринних форм до вищих виявів щастя, що випробовується людьми в творчій праці на межі можливостей, щастя виконаного обов'язку, усвідомлення своєї значущості, необхідності. Задоволення життям, відчуття його повноти являє собою те реальне й специфічне переживання, що виражає рівень і характер самоствердження.

Говорячи про самореалізацію, маємо на увазі те, що сутність людини – ансамбль суспільних відносин (Е. Ільєнков). Ці суспільні відносини визначають індивіда як суб'єкта тією мірою, якою він, перетворюючи, привласнює їх залежно від свого місця, функціональної ролі, активності. З цього погляду він визначається суспільством у процесі набуття суспільних способів життєдіяльності. Суб'єкт як свідома істота, творець об'єктивного, предметного

й соціального світу, здатний на вибір, на оцінку, самооцінку, саморегуляцію, самореалізацію, на формування свого суб'єктивного світу (охоплюючи пізнавальні, емоційно-вольові властивості). Він може визначати себе стосовно групових, колективних цінностей, він може формувати себе і як суспільну цінність.

Психологічна теорія самореалізації, а також її прикладний аспект – професійна самореалізація – досить повно розроблені у дослідженнях Л. Коростильової. Розглядаючи сутність самореалізації, авторка акцентує увагу на ідеї саморозвитку, спільної діяльності, спілкування, творчості на основі цінностей і змістів. Науковець визначає самореалізацію особистості як здійснення можливостей розвитку «Я» засобом власних зусиль, співдіяльності, співтворчості з іншими людьми, соціумом і світом у цілому. В основі самореалізації, на думку Л. Коростильової, знаходиться збалансований, гармонійний розвиток різних аспектів особистості шляхом запровадження адекватних зусиль, спрямованих на розкриття генетичних, індивідних і особистісних потенціалів. Самореалізація – це процес реалізації себе в житті і повсякденній діяльності, пошук і затвердження свого особливого шляху у цьому світі, власних цінностей і сенсу свого існування у кожний відрізок часу. Самореалізація досягається тоді, коли у людини є сильний збуджувальний мотив особистісного зростання.

Узагальнюючи сказане, самореалізацію з боку психологічного механізму розуміємо як усвідомлення і співставлення (самооцінювання) названих впливів і вимог з комплексом внутрішніх умов особистості: а) бажаннями, прагненнями, ціннісними орієнтаціями, домаганнями, цілями й планами (компонент «хочу»); б) потенційними можливостями й здібностями (компонент «можу»); в) готовими, стійкими фізичними й психічними якостями, досвідом, рисами характеру (компонент «маю»).

На основі сказаного вище найважливішою характеристикою самореалізації особистості як суб'єкта життєдіяльності визначаємо

усвідомлення і співставлення виділених компонентів, втілення їх у життя і прийняття на їхній основі важливих рішень.

На основі аналізу наукових праць Б. Гершунського, П. Горностай, Л. Когана, Н. Кулик, Л. Рибалко самореалізацію особистості з педагогічної точки зору вважаємо доцільним характеризувати як розвиток індивідом особистісних та професійних здібностей, талантів і можливостей у всіх сферах діяльності і пов'язуємо з категоріями саморозвитку, самоздійснення, самовираження, самоствердження, самоактуалізації.

Саморозвиток – свідомо діяльність людини, спрямована на більш повну реалізацію себе як особистості. Саморозвиток передбачає наявність ясно усвідомлених цілей діяльності, ідеалів і особистісних установок.

Самоздійснення – процес, предметом якого стає людська сутність, прагнення до злиття з нею і набуття тим самим можливості повноти власного існування як людини.

Самовираження розглядається як активність суб'єкта, спрямована на самореалізацію, однак, як таку, що не досягла бажаного ефекту особистісного внеску. Самовираження представляє «феномен самореалізації, коли потреба у трансляції себе стає недостатньо підкріпленою відповідною здібністю» [139, с.45].

Отже, зміст поняття «самореалізація» складається з двох змістовних блоків: 1) особистісні особливості, що забезпечують можливість самореалізації; 2) усвідомлена цілеспрямована діяльність, у результаті якої і відбувається самореалізація.

Ми поділяємо думку Б. Гершунського про гуманістичну спрямованість справжньої самореалізації, коли зміст існування кожної людини полягає в найбільш повній життєвій самореалізації, що у свою чергу, означає максимально можливу користь, яку вона може дати собі, своїм близьким, суспільству, людській цивілізації.

Г. Серіков також звертає увагу на визначну роль сенсу, цінностей людини і визначає самореалізацію як діяльність, спрямовану на перетворення в

дійсність особистісно значущих задумів, які обумовлені ціннісними орієнтаціями людини.

Аналіз філософської, психологічної, педагогічної літератури дозволив зробити висновок, що у розумінні та визначенні поняття самореалізації існують значні розбіжності. Різні підходи до визначення поняття «самореалізація» представлені у таблиці 2.1.

Таблиця 2.1.

Підходи до визначення поняття «самореалізація»

Підходи	«Самореалізація» це –	Автор
Компетентнісний	динамічний процес активного сходження людиною на вищі рівні буття, мотивованого та свідомого самовияву та саморозвитку власних та фізичних можливостей у різноманітних сферах життєдіяльності; свідомий процес розгортання та зростання сутнісних сил людини: її задумів, творчих здібностей, умінь, потреб, мотивів, життєвих цінностей;	Т. Розова Л. Левченко
Системний	творчість самого себе та свого світу, яка передбачає оволодіння «матеріалом» власного буття – своїми здібностями, обдаруваннями, можливостями та своїм соціокультурним змістом – і залучення об'єктивних умов свого буття в індивідуальний світ сенсу, раціонального виправданий пошуками істини свого життя; усвідомлення і реалізація людиною взаємозв'язку внутрішнього «Я» з енергією Універсуму;	Л. Циренова М. Боуен
Аксіологічний	бажання людини самоздійснитися, стати тією, якою вона може бути. Це повне використання людиною своїх талантів, здібностей, можливостей; здійснення можливостей розвитку Я засобами власних зусиль, співтворчості, співдіяльності з іншими людьми, соціумом та світом у цілому; соціально-індивідуальний процес усвідомленого цільового опредмечування сутісних сил на основі життєдіяльності конкретної людини;	А. Маслоу Л. Коростильова А. Ісаєв
Суб'єктивний	реалізація свого творчого людського потенціалу; свідоме за власною ініціативою втілення людиною своїх творчих можливостей у житті; самоздійснення творчої сутності особистості в процесі самодіяльності;	Великий тлумачний словник сучасної української мови В. Демиденко Т. Ветошкіна

Продовження табл.2.1

Акмеологічний	<p>процес переходу потенційних характеристик людини як спеціаліста в актуальні як у самому процесі професійної діяльності, так і в період підготовки до неї;</p> <p>мотивована діяльність, яка спрямована на усвідомлене виявлення, розкриття, реалізацію власного потенціалу, формування продуктивної «Я»-концепції, усунення перешкод і подолання труднощів, що заважають досягненню максимального ступеня саморозвитку – акме;</p> <p>вища стадія розвитку зрілої особистості, результат особистісного розвитку і зростання;</p>	<p>М. Д'яченко</p> <p>Л. Рибалко</p> <p>К. Абульханова-Славська</p>
Синергетичний	<p>процес прояву та розвитку сукупності суспільних відносин на індивідуальному рівні в процесі діяльності особистості, основу якої становить професійна діяльність;</p>	<p>Л.Брильова</p>
Діяльнісний	<p>свідомий цілеспрямований процес розкриття і опредметнення сутнісних сил особистості в її різноманітній соціальній діяльності;</p> <p>намагання дослідити та виявити свої сили та здібності;</p> <p>процес розкриття і реалізації здібностей, потреб, знань, умінь навичок, творчих можливостей у ході індивідуально-практичного опредмечування;</p> <p>діяльність щодо створення таких потреб, які не тільки найбільш повно відображають всі інтереси окремої особистості, не суперечать запити інших членів суспільства, а й необхідні у даний момент соціального розвитку;</p>	<p>Л. Коган</p> <p>С. Рубінштейн</p> <p>Н. Крилова</p> <p>О. Попова</p>
Праксеологічний	<p>реалізація особистості в світі, реалізація її творчих можливостей силами самої особистості; постійне творення самого себе через працю;</p> <p>як опредметнення сутнісних сил особистості у практичній діяльності; процес розкриття та реалізації здібностей, потреб, знань, умінь, навичок, емоцій, волі особистості завдяки індивідуальному практичному опредметненню;</p>	<p>І. Ведін</p> <p>В. Муляр</p>
Гуманістичний	<p>знаходження себе;</p> <p>повна реалізація «Я», становлення єдиного, неповторного та цілісного індивіда, що містить процес індивідуалізації;</p>	<p>І. Павлов</p> <p>К.Юнг</p>
Культурологічний	<p>реальний процес діалектичного перетворення діяльнісних характеристик (сутнісних сил) людини в спосіб людського буття, в предметний світ людської культури;</p> <p>оптимальний, цілісний спосіб самоздійснення особистості, що несе у собі інтенції самої сутності і технології її розгортання в культурі минулого, теперішнього, та майбутнього.</p>	<p>М. Кулик</p> <p>Л. Брильова</p>

Спільними рисами для вітчизняних та закордонних гуманістичних концепцій самореалізації є віра в особистий досвід людини, здатність

відкривати в собі унікальний особистісний потенціал, самотійно визначати напрям особистісного зростання у відповідній професійній діяльності.

Мотивом самореалізації є не протиріччя, а узгодження між внутрішньою сутністю людини та рішеннями, які вона здійснює.

Шлях до прояву самореалізації лежить через активну пізнавальну діяльність, яка пов'язана із самопізнанням свого ціннісного змісту, творчим мисленням, розвитком допитливості та інтелекту в цілому.

З аналізу різних підходів щодо виявлення сутності поняття «самореалізація особистості» подаємо власне тлумачення його змісту. *Самореалізація* – це свідоме, за власною ініціативою, прагнення до самопізнання, самовиявлення, самовираження, самоствердження, реалізація особистісного та професійного самовизначення та самоздійснення себе як суб'єкта життєдіяльності.

Спираючись на праці вчених (Л. Коростильової, М. Костенко, Л. Мільто, М. Ситнікової, Л. Цурикової та ін.) особистість педагога можна розглядати з позиції тісної взаємодії професійного становлення і самореалізації особистості. Цей висновок дає певну аргументацію на користь професійної самореалізації педагога в дошкільній освіті, яка обумовлена самими функціями праці.

Професійна діяльність сучасного спеціаліста все більше набуває суб'єктного характеру, відрізняється високим рівнем самотійності, довільності, що неможливе без розвинутої здібності до професійної самореалізації.

У зв'язку з проблемою, що досліджується, розглянемо поняття «професіоналізм», «професіонал» з точки зору зв'язку з поняттям «професійна самореалізація», маючи на увазі взаємозалежність і взаємообумовленість цих дефініцій.

У педагогіці категорія професіоналізму почала застосовуватися в 70-80-х роках 19 сторіччя (П. Каптерев, К. Ушинський та ін.). У сучасній науці цим терміном позначають: по-перше, високий рівень готовності до педагогічної діяльності; по-друге, здатність педагога на високому рівні здійснювати

педагогічну діяльність, виявляючи свій особистісний інтелектуальний і творчий потенціал (І. Зязюн, Н. Гузій, А. Деркач, Н. Кузьміна, А. Маркова, В. Сластьонін та інші).

За даними наукового дослідження Н. Гузій, аналіз категоріально-понятійного апарату дефініції професіоналізму засвідчив, що поняття поширено у професійно-педагогічній лексиці та активно включається до науково-педагогічного тезаурусу. Разом з тим, вчена довела, що поняття педагогічного професіоналізму ще не набуло належного наукового осмислення, чіткого визначення й теоретичної інтерпретації енциклопедичного значення, тому воно функціонує здебільшого на ужитковому рівні й до того ж часто підміняється іншими близькими за значенням термінами. Здійснена Н. Гузій [там же] організація понятійно-термінологічної системи дослідження дозволила встановити зв'язки між явищами, розкрити їх сутність, конкретизувати зміст і побудувати категоріально-понятійну конструкцію професіоналізму педагога. Безперечно значущим науковим доробком дослідниці слід вважати визначення професіоналізму працівника освітньо-виховної сфери як соціально-педагогічного явища, яке в свою чергу відображає суспільно значущі орієнтири професійної культури педагогічної спільноти, що за допомогою логічного ряду понять «професія (педагогічна професія)» – «спеціальність (фах)» – «педагогічна спеціальність» – «спеціалізація (педагогічна спеціалізація)» розкривають різноманітні види педагогічної праці та їх особливості, а за допомогою понять «рівень педагогічної освіти» – «педагогічний досвід (стаж)» – «педагогічна категорія (звання, посада, ступінь)» та ін. – їх кваліфікаційні характеристики й параметри.

Таким чином, у буденному розумінні поняття професіонал пов'язується з самим фактом приналежності до якоїсь професійної діяльності. Проблема професіоналізму в сучасній науці вивчається переважно з позицій конкретних наук і має відповідні точки зору: філософську (І. Зязюн, Є. Кулик, В. Ігнатов та ін.); психологічну (А. Маркова, М. Томчук, В. Семиченко та ін.); акмеологічну (Н. Гузій, А. Деркач, Н. Кузьміна, Л. Орбан-Лембрик та ін.).

У дослідженні розуміємо «професіоналізм» як новий, вищий рівень знань і результати діяльності людини в певній галузі, з одного боку, і як певну систему організації свідомості, психіки людини, що яскраво проявляється в професійній педагогічній діяльності, – з іншого.

Враховуючи результати аналізу психолого-педагогічної літератури і взявши за основу визначення В. Вакуленко, можна стверджувати, що професіонал – це суб'єкт професійної діяльності, який володіє високими показниками професіоналізму особистості й діяльності, має високий професійний і соціальний статус, систему особистісної й діяльнісної нормативної регуляції, постійно націлений на саморозвиток і самовдосконалення, на особистісні та професійні досягнення, що мають соціально-позитивне значення.

Базовий критерій професіоналізму педагогічної діяльності – це здатність майбутніх спеціалістів творчо використовувати здобуті знання, уміння й навички для вирішення професійних і особистісних проблем. Професіоналізм постає як складна якість особистості, що формується в діяльності та є результатом діяльності, у тому числі й професійної.

Учені А. Батаршев, І. Макар'єв вказують, що зростання професіоналізму до вищих щаблів характеризується особистісною й діяльнісною сутністю. Особистісну сутність складають знання, необхідні для виконання професійної діяльності, специфічне ставлення педагога до об'єкта, процесу, умов професійної діяльності та необхідність самовдосконалення як професіонала. Діяльнісна сутність виявляється в комплексі вмінь: гностичних, самовдосконалення, спілкування, умінні перебудовувати діяльність свою й дітей.

Чисельні дослідження (В. Гупаловська, Н. Гузій, Н. Лосева, С. Максименко та ін.) так чи інакше вказують на те, що самореалізація є атрибутом професіоналізму і розкривається в знанні щодо своєї справи, сутності виконуваної роботи, складних зв'язках, відносинах, що існують у ній, можливих засобах і способах досягнення означеної мети.

На підставі аналізу літературних джерел виокремлено дослідження, спрямовані на вивчення процесу професійної самореалізації. Безпосередньо до висвітлення сутнісних характеристик професійної самореалізації вчителя звертались І. Зязюн, І. Колеснікова, Л. Коростильова, Л. Мітіна, О. Пехота, Л. Рибалко та ін.

У роботах С. Вітвицької, В. Гупаловської, Л. Малаканової, С. Сисоєвої, О. Семеног, З. Слепкань, присвячених професійному становленню особистості, наголошується на тому, що професійне самовизначення індивіда в першу чергу визначається вимогами, які висуваються у тій чи іншій професії. Професійне становлення має вигляд адаптації, пристосування людиною своїх особистісних якостей, мотивів та потреб до зовнішнього середовища.

Зв'язок особистості та професії потребує конкретизації ознак та якостей категорії «професійна самореалізація» у відношенні до педагогічної професії як особливого виду трудової діяльності.

Аналізу даної дефініції передуює розуміння головної освітньо-виховної функції діяльності педагога, під час якої педагог як суб'єкт професійної діяльності сам визначає її зміст, завдання та засоби, проектує і здійснює педагогічну діяльність та спілкування. Тому, досліджуючи сутність професійної самореалізації, ми звертаємося до наукових принципів, змісту та методів педагогічної науки. Предмет дослідження охоплює проблеми не тільки діяльнісного характеру, а й особливості психологічного самопочуття педагога, пов'язані із задоволенням потреби в самоактуалізації (як синоніму самореалізації), в саморозвитку та професійному вихованні педагога.

Як зазначає А. Маркова, професійна самореалізація – це усвідомлення людиною своїх професійно значущих особливостей та адекватний, активний їх вияв у професійних областях, внаслідок чого відбувається нарощення особистісно творчого потенціалу.

Намагання транслювати себе як професіонала, реалізовувати свої потенційні особистісно-професійні можливості та досягти завдяки цьому

вершин професіоналізму складає сутність самореалізації особистості в професії (І. Ісаєв).

Таким чином, розуміння професійної самореалізації як педагогічної категорії пов'язано з особливостями професії педагога як фахівця, як особистості та головного суб'єкта діяльності.

Професійна самореалізація є складним процесом, який здійснюється в процесі активної практичної діяльності та має педагогічні функції і завдання згідно зі структурними характеристиками

Можливість одновимірного опису феномену професійної самореалізації, зведення її до одного способу розуміння викликає утруднення, пов'язані з багатозначністю і суперечністю цього конструкта.

Конструкт «професійна самореалізація» перетинається з такими поняттями, як «професіоналізм» (Л. Анциферова, Е. Клімов, «професійне самовизначення» (В. Погрібна, Н. Пряжніков), «індивідуальний стиль діяльності» (К. Абульханова-Славська, Е. Ільїн, Е. Клімов, «кар'єра» (D. Super). Поняття «професійна самореалізація» є більшим за об'ємом, ніж поняття психології праці, близькі з ним за змістом. Феномен професійної самореалізації особистості передбачає її високий професіоналізм, успішність професійного самовизначення, кар'єрне зростання.

Найбільш близький смисловий зміст поняття професійної самореалізації до феномену професійного самовизначення. Ми погоджуємось з А. Коростильовою і Л. Рибалко, які стверджують, що самовизначення може розглядатися як один із аспектів самореалізації.

С. Кудінов, описуючи полісистемну модель самореалізації особистості, виділив окремий вид самореалізації – діяльнісну самореалізацію, під якою він розумів самовираження не лише в професійній діяльності, але і в любительському спорті, художній творчості, навчанні.

На думку Л. Коростильової, самореалізація в професійній сфері, як і у будь-якій іншій, може бути описана за допомогою двох критеріїв: задоволеність (як суб'єктивна умова) та корисність або продуктивність, успіх (як об'єктивна

умова). Причому в зробленому нею емпіричному дослідженні самореалізація в професійній сфері ототожнювалася з фактом наявності у суб'єкта роботи. Учена не використовує поняття «професійна самореалізація». Замість нього вживається термін «самореалізація в професійній сфері». Тим самим підкреслюється справедливість побудованої нею концептуальної моделі самореалізації у професійній сфері.

Нам імпонує думка Е. Гаврилової, яка під професійною самореалізацією розуміє процес і результат здійснення в діяльності сутнісних властивостей людини, а не її «Я-концепції». Успішна професійна самореалізація є напрямом розвитку, що відповідає життєвим сенсам і співпадає з тим або іншим видом професійної діяльності [53, с.113].

Порівняльний аналіз різних підходів дозволив стверджувати, що *професійна самореалізація* – це динамічний процес активного, мотивованого та усвідомленого самовияву своїх сутнісних сил та можливостей у професійній сфері.

Особливості професійної самореалізації майбутніх вихователів дітей дошкільного віку виявляються в педагогічних діях та відношеннях, ідентифікації себе з педагогічною професією, що найбільш яскраво виявляються під час суто навчального процесу та педагогічної практики. Згідно з цим аспектом можна зробити припущення про те, що професійна самореалізація виявляється на певних рівнях та у певних межах.

У суто навчальній діяльності професійна самореалізація має вияв у межах навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі на лекціях, семінарських заняттях та ін. На рівні педагогічної практики професійна самореалізація відбувається у процесі взаємодії безпосередньо з дітьми дошкільного віку.

Професійна самореалізація майбутніх фахівців дошкільних навчальних закладів розуміється як сукупність виявів постійно зростаючих індивідуальних професійно-особистісних якостей майбутнього вихователя, внаслідок яких він

відтворює себе в педагогічній діяльності у процесі взаємодії із дітьми дошкільного віку.

Аналіз процесу професійної самореалізації дозволяє виокремити такі її параметри: педагогічний простір, характер та ефективність її вияву [315].

Педагогічний простір досягнення професійної самореалізації студентів охоплює як суто навчальну, так і практичну діяльність з вихованцями, де виявляються професійно-особистісні якості майбутнього педагога. Його можна вважати позитивним, якщо варіації досягнення самореалізації багатозначні у різних її напрямках.

Характер професійної самореалізації визначається як творчий, конструктивний та репродуктивний. Творчій самореалізації характерний самостійний пошук засобів виховання дітей та власного розвитку; конструктивний характер проявляється у перенесенні знайомих засобів, методів становлення себе як педагога у менш знайомі умови або застосуванні у знайомих умовах засобів та методів з елементами новизни; репродуктивна самореалізація характеризується віддзеркаленням студентом результатів пошуків інших педагогів у навчально-практичній діяльності.

Погоджуючись з думкою А. Батаршева, І. Макарьєва з приводу того, що професійна самореалізація педагога передбачає власний його саморозвиток і формування здатності до неперервної педагогічної творчості, ми підкреслюємо, що лише той вихователь, який саморозвивається, здатен виховати творчу особистість, яка прагне до саморозвитку. Лише той педагог, який самореалізується, спроможний створити умови для ефективної самореалізації дитини дошкільного віку.

Ці обставини дають нам підстави припускати, що результатом професійної самореалізації вихователя повинна стати постійна потреба у неперервному самовдосконаленні і самореалізації. Задоволення фахівцем дошкільної освіти цієї потреби стане гарантом забезпечення суб'єктної взаємодії дорослих і дітей у формуванні життєвої компетентності дитини,

забезпечить її свободоспроможність і психологічний комфорт перебування у дошкільному навчальному закладі.

2.2. Сутність та структурні компоненти професійної самореалізації майбутніх фахівців дошкільних навчальних закладів

*Вихователь має бути таким,
яким він хоче бачити свого вихованця.
Володимир Даль*

Теоретичне осмислення феномену професійної самореалізації майбутніх фахівців дошкільних навчальних закладів передбачає розкриття її сутнісних характеристик та структурних компонентів.

Обґрунтування процесу формування професійної самореалізації майбутніх фахівців дошкільних навчальних закладів неможливе без визначення критеріальних та рівневих характеристик педагога, а саме: діапазону професійного педагогічного мислення, його категоріально-понятійного і концептуального апарату; орієнтування у сфері предмета, що викладається, здатності до трансформації наочного змісту в діяльнісно-комунікативну форму; мотиваційної і практичної готовності до виконання педагогічних функцій, обсягу і повноти реально забезпечуваних функцій; володіння сучасними технологіями, виконання різних педагогічних функцій: розвивальної, формувальної функцій педагогічного аналізу, проектування, експертизи; дослідницького потенціалу фахівця; саморозвивальної активності вихователя.

Поняття «професійна самореалізація майбутнього фахівця дошкільного навчального закладу» є комплексним і включає в себе:

- цілепокладання, тобто функція самосвідомості, що виявляється в процесі перетворення завдань, котрі виникають у взаємодії студента із соціальною дійсністю, в мету, на основі якої виробляється програма досягнення і добираються засоби досягнення;

- самооцінювання (самооцінка; самопізнання), яке проявляється в емоційно-когнітивно-ціннісному ставленні студента до себе як індивіда, як суб'єкта й особистості, що визначається завданнями необхідної діяльності в системі соціальних взаємин;
- самореалізацію (самоорганізацію, самоврядування), яка є інтегральною функцією всіх психічних процесів, якостей і властивостей, організовує, мобілізує інтенції, потенції майбутнього фахівця як суб'єкта, контролює їх, спрямовує на досягнення власної мети;
- самореалізацію як функцію самосвідомості через діяльність у продукті діяльності (речах, предметах, ідеях, у стосунках з людьми й природою).

Аналіз психолого-педагогічних досліджень дозволяє говорити про існування різних підходів до виявлення структурних компонентів професійної самореалізації.

Так, ведучи дослідження з позицій функціонально-структурного підходу, суть якого полягає у дослідженні будови і функціонуванні окремих компонентів явища, Н. Борисова виокремлює структурні (самостійність, свобода, творчість) та функціональні компоненти самореалізації особистості (мотиваційно-оцінний, емоційно-вольовий та діяльнісно-практичний). Окрім того, кожен зі структурних елементів є інтегральним і має власні характеристики та складові. Так, самостійність та мотиваційно-оцінний блок виражаються у здатності до внутрішньої саморегуляції, у прагненні просуватися до мети та рефлексії; свобода та емоційно-вольовий блок визначаються як здатність до автономної поведінки, вільного вибору, вольової саморегуляції та міжособистісної взаємодії; творчість та діяльнісно-практичний компонент визначаються такими характеристиками, як здатність до реалізації власних можливостей, креативність, незалежність у судженнях, відповідальність за власні вчинки.

Розглядаючи структурні компоненти самореалізації особистості, є сенс звернутися до підходу С. Кудінова, який запропонував полісистемну модель самореалізації особистості, ключовими моментами якої є умови, форми і види

самореалізації особистості. У цьому руслі автор моделі пропонує принципово інше бачення самореалізації: не як набору особистісних характеристик, а як самодостатнього феномену, який має власну структуру.

Як зазначає С. Кудінов, «представлена модель самореалізації особистості може слугувати опорою для обґрунтування одиниць аналізу самореалізації, які б могли відображати її цілісний стан у конкретних проявах» У цілому, «полісистемний підхід дозволяє виявити місце і роль явища, що досліджується в макроцілісності і мікроцілісності та надає можливість побачити проблему у взаємозв'язку з іншими. Він сприяє всебічному, більш глибокому розгляду об'єкта дослідження, проникненню у сутність процесу, виявленню суттєвих і несуттєвих зв'язків» [129].

У свою чергу Л. Цурикова у структурі самореалізації виокремлює три компоненти: мотиваційно-цільовий (потреби, мотиви, цілі), змістовий (потенційні можливості, тобто задатки, здібності та знання, вміння й навички, все те, що може бути актуалізовано) та регулятивний (рефлексивність та самостійність).

На думку Л. Рибалко структура професійної самореалізації особистості відбиває цілемотиваційну спрямованість, зміст якої становлять мета, завдання, потреби, мотиви самореалізації, установка на самоздійснення; дії самості: самопізнання (рефлексія, самосприйняття, самоідентифікація, самовизначення, самообмеження); самоактуалізація (саморозкриття, розгортання сутнісних сил людини, самопрогнозування); процес самореалізації на основі самоактуалізації (самопроектування як перший акт дії, реалізація – самоорганізація, самоуправління або самоменеджмент); самовдосконалення (самомоніторинг, самокорекція, саморегуляція, самоконтроль, самооцінка); саморозвиток, самовираження, самопрезентація, самоствердження. У своїй роботі науковець доводить, що вибудована структура самореалізації особистості є дієвою за умови залучення людини до конкретної діяльності, зокрема педагогічної [235, с.225].

Виокремлення структурних компонентів професійної самореалізації не можливе без оцінки їх рівня розвитку у неперервній єдності в окремій особистості.

У своєму дослідженні Л. Коростильова виокремлює чотири рівні самореалізації особистості:

- примітивно-виконавський – для цього рівня характерна мотивація, пов'язана із задоволенням фізіологічних потреб і потреб безпеки;
- індивідуально-виконавський – можна співвіднести із потребами людини у схваленні, любові;
- реалізації ролей і норм у соціумі – цей рівень визначається домінуванням мотивів визнання і поваги;
- сенсожиттєвої і ціннісної орієнтації – вказує на прагнення максимально реалізувати власні здібності і можливості [126, с.48].

Як зазначає І. Морозова, значущими структурними компонентами феномена самореалізації особистості, безумовно, є її рівень і ступінь. Тому, продовжуючи ідеї Л. Коростильової, науковець виокремлює у структурі самореалізації блоки «хочу», «можу» і «треба» і відмічає їхню обумовленість ціннісними орієнтаціями, смисложиттєвими установками людини та її мотиваційно-потребнісною сферою. Блок «хочу» включає інтереси, бажання, що спонукають до активності; блок «можу» включає самопізнання своїх можливостей та самооцінку; блок «треба» сприяє самоорганізації та включає в себе саморегуляцію, а також охоплює поняття свободи та контролю. Дослідниця стверджує, що умовою вибору ефективної стратегії самореалізації є стійкий баланс, гармонія блоків «хочу», «можу», «треба». Так, відбувається прийняття рішення, а надалі власне реалізація, яка інтегрує в собі вплив усіх блоків самореалізації.

В. Гупаловська пропонує структурно-функціональну модель процесу самореалізації особистості з виокремленням наступних етапів: кристалізації особистісної сутності індивіда, розгортання внутрішньої сутності особистості та опредметнення її сутнісних сил, які відбуваються шляхом самоздійснення

особистісного потенціалу, досягнення результату, свободи та автономії в подальшій творчій діяльності. Автор зазначає, що вищевказані процеси не завжди проходять строго у вказаній послідовності, відбуваються часто одночасно, паралельно, взаємно доповнюють один одного [74, с.98].

Розглядаючи професійну самореалізацію як етап професійного розвитку, якому передують професійне самовизначення та професійне становлення (етап професійної підготовки), Т. Єфімова зазначає, що сама самореалізація проходить певні стадії, кожна з яких характеризується новоутвореннями та результатом. Так можна говорити також про самореалізацію на окремому етапі шляху, тому самореалізація є як результатом кожного з етапів професійного розвитку, так і результатом усіх етапів загалом. Відтак, самореалізація розглядається одночасно як етап розвитку, процес та результат цього розвитку. На основі вищезначеного, враховуючи нерозривність зв'язку професійної самореалізації з професійним самовизначенням (яке теж розуміється як процес, в структурі якого виокремлюються професійна спрямованість, професійна свідомість та професійна компетентність) дослідниця виокремлює ціннісно-мотиваційний, когнітивний, діяльнісно-творчий та рефлексивно-оцінний компоненти у структурі професійної самореалізації. Ціннісно-мотиваційний компонент відображає систему мотивів на основі цінностей особистості та визначає активність особистості; когнітивний компонент являє собою сукупність професійних знань, тобто теоретичне ядро професійної компетентності, без якої не можлива професійна самореалізація; діяльнісно-творча складова відображає процесуальну сторону діяльності, тобто професійне спілкування, професійну поведінку та мислення, а рефлексивно-оцінний компонент має ядром самооцінку та позитивну професійну «Я-концепцію».

Концепція С. Максименко і В. Осьодло стосовно структурних компонентів самореалізації дозволяє виокремити рівні професійної самореалізації, а саме:

- адаптаційно-репродуктивний (відтворення відповідних зразків поведінки);
- діяльнісно-творчий (виконання соціальних ролей);

– суб'єктно-особистісний (змістожиттєвої і ціннісної самореалізації).

Аналіз різних поглядів учених, специфіка професійної самореалізації студента в межах педагогічної практики дозволяє систематизувати структуру професійної самореалізації у взаємодії таких компонентів: *мотиваційно-ціннісного, когнітивного, рефлексивно-регулятивного та творчого*. У межах кожного компонента доцільно визначити його елементи та функції.

Мотиваційно-ціннісний компонент посідає провідне місце в структурі самореалізації майбутніх фахівців дошкільної освіти, адже він відбиває наявність мотиваційно-цільової готовності, яка передбачає стійку педагогічну спрямованість інтересів і потреб, що виражаються в усвідомленні суспільної значущості своєї діяльності, прагненні організувати навчально-виховну роботу з дітьми, розумінні ціннісних орієнтацій професії педагога, позитивному ставленні до себе як до професіонала, спрямованості на самореалізацію в процесі педагогічної діяльності.

Мотив є спонукальною причиною будь-якої дії, вирішальним елементом формування будь-якої особистісної якості, адже саме через мотив інформація всіх спонукачів людської поведінки отримує вихід, реалізується в практичних діях.

Для дослідження важливими є висновки науковців (Л. Верещагіна, Н. Кузьміної, О. Леонтьєва, А. Маркової та ін.) щодо формування мотивації діяльності. Незважаючи на різницю поглядів різних дослідників з цієї проблеми, більшість з них сходяться на тому, що термін «мотив» – це складне інтегральне психологічне утворення, що спонукає до свідомих дій та вчинків і є для них основою.

На думку низки дослідників (А. Маслоу, К. Роджерс, С. Рубінштейн), потреба в самореалізації особистості потенційно існує у кожного, однак не кожна діяльність, яку організовує педагог, мотивує до реалізації своїх можливостей. Мотиви пов'язують між собою потребу в самореалізацію та мету, адже саме мотивація відображає рівень усвідомленості та нагальності потреби, а мотив, завдяки власній усвідомленості, перетворюється на мотив-ціль. Так,

мотиви професійної самореалізації виходять із потреби у ній, набувають усвідомленого характеру та перетворюються на мотиви-цілі, які визначають напрям активності суб'єкта самореалізації, являють собою те майбутнє, яке особистості потрібно перетворити на реальність життєвого шляху засобами своєї активності.

Складовими мотиваційно-ціннісного компонента професійної самореалізації є ціннісні орієнтації, що відображають професійну орієнтацію майбутнього вихователя під час педагогічної практики.

Цінності є основою формування особистості, цілей її діяльності та розвитку ціннісних орієнтацій. Педагогічні цінності у сфері професійної діяльності існують у формі ідей, уявлень, норм, правил, теорій.

Цінності, якими керується майбутній педагог у процесі професійної підготовки, за визначенням О. Ткачової, пов'язані з його світоглядною позицією, з його особистісними пріоритетами, інтересами та звичками [272, с.289]. У нашому випадку він відбиває визнання професійної самореалізації як цінності, життєвої необхідності, прийняття образів кращих вихователів-майстрів як орієнтирів у житті та професії.

У дослідженні спираємось на дослідження Є. Шиянова, який, виходячи з характерних потреб особистості і відповідності їх професії педагога, виділяє серед цінностей професійно-педагогічної діяльності:

- цінності, пов'язані із утвердженням у суспільстві, найближчому соціальному середовищі (суспільна значущість праці фахівця дошкільної галузі освіти, престиж професійної діяльності вихователя, визнання рідних, близьких, знайомих тощо);
- цінності, пов'язані із задоволенням потреб у спілкуванні (постійна робота з дітьми, можливість спілкування з цікавими людьми тощо);
- цінності, пов'язані із самовдосконаленням (творчий і різноманітний характер праці вихователя, можливість займатися улюбленою справою, постійно поповнювати свої знання тощо);

– цінності, пов'язані із самовираженням (романтичність і захоплення педагогічною діяльністю, відповідність педагогічної діяльності здібностям особистості тощо) [297, с.34-35].

Таким чином, мотиваційно-ціннісний компонент професійної самореалізації виконує ціннісно-орієнтувальну функцію, сутність якої полягає у формуванні позитивної установки на педагогічну діяльність, спрямованості студента на вдосконалення механізмів навчальної та професійної діяльності. Отже, сформованість цього компонента забезпечує процес засвоєння професійних цінностей, розвиток мотивів майбутнього вихователя, які й будуть орієнтирами для його успішної самореалізації.

Важливу роль у структурі професійної самореалізації студентів відіграє **когнітивний компонент**, до змісту якого відносимо науково-теоретичні знання (загальнокультурна підготовка), оперативні знання (психолого-педагогічна підготовка), педагогічні здібності до організації педагогічної діяльності та професійної самореалізації в процесі організації навчально-виховної роботи з дітьми дошкільного віку та професійно-педагогічні уміння як «системи педагогічного впливу, які пов'язані між собою певними відношеннями й спрямовані на вирішення завдань у змінених умовах».

У психолого-педагогічній літературі знання – це перевірений практикою та засвідчений логікою результат пізнання дійсності, що відображений у свідомості людини у вигляді уявлень, понять, суджень, гіпотез, теорій, концепцій, принципів, законів, закономірностей тощо. Загальнокультурна підготовка здійснюється у межах реалізації циклів гуманітарних та соціально-економічних дисциплін, природничо-наукових та загально-професійних дисциплін.

Психолого-педагогічна підготовка повинна озброїти студента оперативними знаннями стосовно системи ідей і методів вирішення різноманітних педагогічних завдань, здатністю бачити проблеми дошкільної освіти в усій їх складності і суперечності і знаходити правильні шляхи їх вирішення. З одного боку, оперативні знання дозволяють швидко і точно

(оперативно) вирішувати конкретні прагматичні завдання. По суті, оперативність знань – це швидкість збору, обробки та розподілу інформації по осередках бази знань. З іншого боку, оперативні знання дозволяють всій системі знань індивіда працювати з певною швидкістю.

Імпонує думка І. Лернера, який підкреслює важливість не самих знань, а процесу пізнання, способів отримання суб'єктивно нових знань. Важливе місце при цьому відводиться методологічним знанням: «останні включають знання про методи, процес і історію пізнання, про конкретні наукові методи пізнання, про різні способи діяльності» [141, с.61].

За І. Якиманською існує дві системи знань – наукові відомості про предметні факти, явища в їх зв'язку і стосунках, а також шляхи і методи отримання цих знань [302, с.35].

Важливо, що усі автори виходять з віддзеркалення основ наук, перероблених в систему знань, що підлягають засвоєнню, відтворенню їх у процесі навчально-виховного процесу, виробленню на їх основі умінь і навичок. Тому зміни когнітивного компонента професійної самореалізації ми будемо відстежувати за показниками повноти, системності і дієвості навчально-професійних знань.

Одним зі структурних елементів когнітивного компонента є педагогічні здібності. У сучасній психолого-педагогічній теорії існує декілька підходів до класифікації педагогічних здібностей педагога (Л. Виготський, І. Зязюн, А. Деркач, І. Ісаєв, В. Кан-Калик та інші). Визначаючи педагогічні здібності з позиції умов ефективності педагогічної діяльності, ми цілком погоджуємося з дослідником Н. Левітін, який запропонував наступну їх класифікацію: здатність до передачі дітям знань у короткій, цікавій формі; здатність розуміти дітей; самостійний творчий склад мислення; винахідливість або швидка і точна орієнтація; організаторські здібності, необхідні для забезпечення організації роботи педагога для створення дитячого колективу.

Не викликає сумніву той факт, що знання та педагогічні здібності є необхідними, але їх недостатньо для розвитку професійної самореалізації

вихователя. Успішне застосування оперативних знань в педагогічній діяльності вихователя визначається певними професійними вміннями.

До професійно-педагогічних умінь відносимо вміння проектувати і втілювати педагогічні ідеї (досвід використання знань, оцінка результатів, організація, планування і здійснення діяльності). Для успішного розвитку дітей необхідна сформованість педагогічних умінь до здійснення продуктивної педагогічної діяльності (конструктивних, організаторських, комунікативних, гностичних, прогностичних, діагностичних, проєктивних). Уміння містять у собі компоненти, які виконуються автоматично та називаються навичками. Навичка – це автоматизована складова уміння, що реалізується на рівні безсвідомого контролю. Розвиток і вдосконалення діяльності відбувається через трансформацію окремих компонентів умінь (дій та операцій) у навички.

Когнітивний компонент виконує пізнавально-перетворювальну функцію, що передбачає розширення системи знань, удосконалення професійних умінь і навичок та сприяє формуванню професійно-педагогічного мислення майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу.

Наступною складовою професійної самореалізації студентів під час проходження педагогічної практики вважаємо **рефлексивно-регулятивний компонент**, до якого відносимо здатність до саморегуляції та професійну рефлексію. Велика кількість науковців пов'язує феномен самореалізації з такими категоріями, як свобода (Л. Коган, В. Муля), самодіяльність (Н. Михайлов), воля (Л. Кулик), самосвідомість (А. Деркач, О. Москаленко та ін.).

Ми погоджуємося, що професійна самореалізація студента можлива лише тоді, коли в нього сформована здатність до цілеспрямованих вольових зусиль, тобто саморегулятивних процесів. Саморегуляція включає як вольові зусилля студента-практиканта, пов'язані з постановкою мети, початком самостійних професійних дій, так і виконавчі, коли треба контролювати, послабляти чи посилювати власні дії.

Саморегуляція не можлива без рефлексії, яка визначається науковцями як вміння виокремлювати, аналізувати та співвідносити з предметною ситуацією власні дії (М. Гінзбург, Е. Ільєнков, Є Ісаєв, Г.Нікіфоров та ін.). Сутність розгортання рефлексії як процесу розумової діяльності полягає в тому, що майбутній педагог починає усвідомлювати не лише «з чим він має справу, але і що він робить чи може робити» [101, с.59]. Таким чином, однією з основних здібностей («компетенцією») педагогічної діяльності є рефлексія як процес і рефлексивність як властивість, що визначає можливості розвитку і саморозвитку студента.

Узагальнюючи відомості наукових розвідок, під рефлексію студента розуміємо розгляд, міркування, осмислення, самоаналіз своєї професійної діяльності в системі взаємин з дітьми, їх батьками, педагогами. Рефлексія допомагає студенту сформулювати отримані на певному етапі результати, визначити цілі подальшої роботи з дітьми та скорегувати шлях свого професійного становлення та самореалізації. Професійна рефлексія передбачає наявність уміння адекватно оцінювати наявну педагогічну ситуацію й самовизначитися в ній, гнучко реагувати на будь-які її зміни, проводити самоаналіз, самооцінювання, самоконтроль своєї поведінки з позиції гуманістичної педагогіки й при необхідності своєчасно вносить до неї необхідні корективи тощо.

Таким чином, рефлексивно-регулятивний компонент виконує регулятивну функцію в процесі професійної самореалізації студента.

Творчий компонент структури професійної самореалізації студентів передбачає здатність до активної самореалізації поряд із самореалізацією в межах репродуктивної діяльності (О. Єфімова, Т. Єфімова, О. Теплова та ін.) та складається із здатності до педагогічної творчості та професійної інтуїції.

Відомо, що педагогічна діяльність майбутнього вихователя є однією з творчих галузей, оскільки, незважаючи на наявність нормативних, алгоритмічних та режимних процесів, охоплює велику кількість нестандартних,

непередбачених та проблемних ситуацій, вирішення яких вимагає постійного прояву творчих можливостей та професійної мобільності.

Творчість, за визначенням А. Єрмола, – це діяльність, результатом якої є створення нових матеріальних та духовних цінностей.

Педагогічна творчість, на думку О. Дубасенюк, – це педагогічна діяльність, яка відрізняється новизною й оригінальністю і передбачає співтворення (формування, виховання) творчої особистості, що характеризується неповторністю, унікальністю. У педагогіці слід розрізняти педагогічну діяльність і наукову творчість, яка насамперед передбачає відкриття, виявлення раніше не пізнаних закономірностей теорій навчання і виховання, розробку високоефективних методик, що сприяє вирішенню проблем сучасної школи, прогнозуванню тенденцій її розвитку).

У межах дослідження, спираючись на наукові розвідки (О. Дубасенюк, І. Зязюн, В. Кан-Калик, В. Семіченко, С. Сисоєва) характеризуємо педагогічну творчість як особистісно зорієнтовану взаємодію суб'єктів навчально-виховного процесу, зумовлену специфікою психолого-педагогічних взаємовідносин між ними і спрямовану на формування творчої особистості дитини дошкільного віку та підвищення рівня творчої педагогічної діяльності студента.

Творчий характер педагогічної діяльності студента на практиці обумовлює здатність до педагогічного мислення, яка сприяє активному перетворенню педагогічної інформації. Ефективність професійної самореалізації педагога залежить від здатностей використовувати наявну в педагогічній ситуації інформацію різними способами й у швидкому темпі. Розвинене педагогічне мислення, що забезпечує глибоке значеннєве розуміння педагогічної інформації, переломлює знання й способи діяльності через призму власного індивідуального професійно-педагогічного досвіду й допомагає знаходити особистісний зміст професійної діяльності.

У свою чергу С. Сисоєва виокремлює ознаки педагогічної креативності: високий рівень соціальної і моральної свідомості; пошуково-перетворюючий стиль мислення; розвинені інтелектуально-логічні здібності (вміння

аналізувати, обґрунтовувати, пояснювати, виділяти головне тощо); проблемне бачення; творча фантазія, розвинуте уявлення; специфічні особистісні якості (любов до дітей; безкорисність; сміливість; готовність до розумного ризику в професійній діяльності; цілеспрямованість; допитливість; самостійність; наполегливість; ентузіазм); специфічні мотиви (необхідність реалізувати своє «Я»; бажання бути визнаним; творчий інтерес; захопленість творчим процесом, своєю працею; прагнення досягти найбільшої результативності в конкретних умовах своєї педагогічної праці); комунікативні здібності; здатність до самоуправління; високий рівень загальної культури [253, с.99].

Практика показує, що фахівці, яким притаманна педагогічна творчість, мають досить високий рівень інтуїтивного мислення. Можна говорити про пряму залежність між педагогічною творчістю та інтуїцією. Творчий педагог характеризується певними позитивними якостями, серед яких основними є перевага дивергентного мислення над конвергентним, творчий потенціал, високий рівень толерантності, розвинуті комунікативні здібності і здібності до емпатії.

Творчий компонент професійної самореалізації передбачає наявність здатності у педагога до педагогічної інтуїції, під якою ми розуміємо сукупність одночасних і чітко спрямованих процесів несвідомості і раптовості знаходження рішень конкретних педагогічних задач, які виникають у педагога постійно (перехід від одного заняття до іншого, від образів до понять і навпаки, зосередження уваги на окремій дитині, а потім – на групі дітей). Педагогічна інтуїція формується у процесі соціалізації особистості. Важливе значення має досвід первинної соціалізації майбутнього педагога. Питанням значення інтуїції як специфічної особистісної характеристики педагога присвячені дослідження В. Дружиніна, Е. Науменко, Н. Новикова, О. Савенкова.

Педагогічна інтуїція не випадкове явище, а закономірний і важливий компонент творчої діяльності педагога, його педагогічної культури, що виступає як засіб оперативного коректування педагогічного задуму. Педагогічну інтуїцію слід розглядати як швидкий, безсвідомий відбір

педагогом ефективних методів і прийомів педагогічного впливу в ситуаціях недостатньої інформації про сутність педагогічного явища. Саме за допомогою інтуїції студент здатний терміново обирати одне з багатьох рішень, наприклад, у результаті передбачення особливостей сприйняття матеріалу.

Творчий компонент професійної самореалізації виконує інтегративну функцію імпульсу, сутність якої полягає у розкритті та розвитку творчого потенціалу особистості студента в його професійно-творчій діяльності в період педагогічної практики.

Узагальнюючи, зазначимо, що всі структурні компоненти професійної самореалізації взаємопов'язані між собою і становлять повний цикл формування особистості майбутнього професіонала. Усвідомлення студентами структури професійної самореалізації сприятиме як успішній їх адаптації на робочому місці під час проходження педагогічної практики, так і в подальшій професійній діяльності в дошкільних навчальних закладах.

Сформульовані теоретичні положення стали підставою для теоретичного обґрунтування технології формування професійної самореалізації майбутніх фахівців дошкільних навчальних закладів у процесі педагогічної практики, яку представлено в наступному розділі дисертації.

2.3. Сутність та особливості організації педагогічної практики як засобу формування професійної самореалізації майбутніх фахівців дошкільної освіти

Великий той вчитель, хто виконує на ділі, чому навчає.

Катон

Ефективність процесу професійної самореалізації пов'язується з успішністю педагогічної діяльності студента в процесі педагогічної практики яка дає можливості для формування позитивних майбутніх професійних орієнтирів. Як зазначають О. Абдулліна, Н. Білоус, О. Богініч, В. Глуздова, Н. Голота, Л. Загрекова, В. Ніколіна, Л. Рибалко, О. Семенов та інші, педагогічна практика є з'єднуючою ланкою між теоретичною підготовкою і подальшою практичною діяльністю студентів.

Формування професійної самореалізації майбутніх фахівців дошкільних навчальних закладів у процесі педагогічної практики досить відповідальний етап становлення професіонала, який передбачає процес входження в професію та призводить до професійного та особистісного зростання студента, до готовності майбутнього вихователя до наукової і професійно-педагогічної діяльності.

Педагогічна практика для студента є складним етапом на шляху до професії вихователя, це пов'язано з тим, що під час практики студент стає учасником навчальної і професійної діяльності та виступає об'єктом (у навчальній) і суб'єктом (у професійній) педагогічної взаємодії. У процесі проходження педагогічної практики майбутні фахівці дошкільної освіти стикаються із певними труднощами, а саме: необхідністю інтеграції знань з різних предметів під час вирішення конкретних педагогічних проблем та ефективністю застосування теоретичних знань у процесі вирішення педагогічних задач.

Теоретико-емпіричний аналіз наукових праць (О. Безпалько, М. Вакуленко, В. Гриньової, Н. Кузьміної та інших) свідчить про те, що наприкінці навчання у майбутнього педагога формується не ідеалістичне, а реалістичне уявлення про себе як про фахівця. На старших курсах починають активно розвиватися такі професійні якості особистості, як спостережливість, педагогічне мислення і уява, організаторські здібності, самоконтроль, працьовитість; підвищується рівень взаємозв'язку цих властивостей. Особливості розвитку професійної свідомості майбутнього вихователя обумовлюються, з одного боку, змістом і організацією професійно-педагогічної освіти вищого навчального закладу, а з іншого – суб'єктивними чинниками. Результати діяльності і показники професійної активності майбутнього вихователя залежать від інтересу до педагогічної професії, її цільових і змістових складових, усвідомлення значущості її для життєвого самовизначення та самореалізації, що забезпечується активним включенням студентів у процес педагогічної практики.

Аналіз наукової літератури (Н. Горобаха, Т. Красова, Т. Поніманська, В. Ядешко) дав підстави для уточнення поняття *професійна самореалізація майбутнього фахівця дошкільного навчального закладу в процесі педагогічної практики* як реалізацію потенційних педагогічних можливостей, уміння здійснювати себе як індивідуальність в педагогічному процесі, запровадження в навчально-виховний процес ідей, планів, професійних потреб, розкриття свого педагогічного «Я» в процесі планування, організації і проведення різних видів педагогічної діяльності з дітьми.

Удосконалення педагогічної практики, забезпечення можливостей для професійної самореалізації передбачає її організацію з урахуванням загальнодидактичних принципів і створення умов для підготовки педагога як професійно-компетентного фахівця-дослідника. Це відображається у змісті практик, поступовому розширенні й поглибленні обсягу їх завдань (від індивідуальної роботи до організації роботи з колективом), у характері виконуваної діяльності студентів (репродуктивна – реконструктивна – творча).

Слід зазначити, що окремі методичні організаційні аспекти практичної підготовки фахівців з дошкільної освіти розкрито в роботах В. Дубрової та Є. Мілашевич, але вони стосуються лише першого освітньо-кваліфікаційного рівня. Проблеми практичної підготовки майбутніх вихователів знайшли відображення в наукових дослідженнях О. Богініч, Г. Бурми, Л. Волобуєвої, Н. Горопахи, Т. Красової, Л. Павлової, Т. Поніманської, Х. Шапаренко, В. Ядешко та інших. Деякі напрями ступеневої практичної підготовки майбутніх фахівців висвітлені в публікаціях О. Абдулліної, Л. Загрекової, Н. Казакової, Л. Кацової, Л. Малаканової, О. Семеног, Г. Шулдик, В. Шулдик, Ю. Ющенко, але вони стосуються підготовки вчителя. Стосовно вихователя дітей дошкільного віку такі дослідження не проводились.

Згідно з «Законом України про вищу освіту» підготовка фахівців здійснюється за відповідними освітньо-професійними програмами, які є нормативними документами вищого навчального закладу.

Оскільки педагогічна практика є важливою складовою частиною професійної підготовки студентів вищого навчального закладу, її нормативні основи визначені Положенням про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України, затвердженим наказом Міністерства освіти України № 93 від 8 квітня 1993р. Галузевим стандартом вищої освіти, освітньо-професійною програмою підготовки бакалавра за спеціальністю 6.010101 «Дошкільне виховання», в якому розкрито зміст навчання, конкретизуються вимоги до змісту, обсягу та рівня освітньої і професійної підготовки бакалавра з метою забезпечення ступеневої освіти фахівців.

Реалізація Базового компонента дошкільної освіти забезпечується освітніми програмами, що затверджені або рекомендовані Міністерством освіти і науки України для використання в дошкільних навчальних закладах. На сучасному етапі широко використовуються такі комплексні освітні програми виховання дітей дошкільного віку як: «Оберіг» – програма розвитку дітей від пренатального періоду до трьох років (наук. кер. А. Богуш); «Дитина» – програма навчання і виховання дітей від 2 до 7 років (наук. кер. О. Проскура,

Л. Кочина, В. Кузьменко, Н. Кудіна); «Дитина в дошкільні роки» – освітня програма (наук. кер. К. Крутій); «Впевнений старт» – програма розвитку дітей старшого дошкільного віку (авт. кол. О. Андрієтті, О. Голубович та ін.); «Українське дошкілля» – програма розвитку дитини дошкільного віку (ав. кол.: О. Білан, Л. Возна, О. Максименко та ін.); «Соняшник» – комплексна програма розвитку дитини дошкільного віку (авт. Л. Калунська); «Я у Світі» (нова редакція) – програма розвитку дитини дошкільного віку (наук. кер. О. Кононко); «Стежина» – програма для дошкільних навчальних закладів, які працюють за вальдорфською педагогікою (авт. А. Гончаренко, Н. Дятленко). Забезпечення опанування студентами розмаїттям освітніх програм спроможна організація різних видів практичної діяльності під час навчання у ВНЗ.

Враховуючи нові тенденції в розвитку вищої педагогічної освіти в Україні, зміст та види педагогічної практики майбутніх фахівців дошкільної освіти доповнюються, розширюються та ускладнюються. Згідно з вищезазначеними документами, розглянемо змістовне наповнення безперервної практики майбутніх фахівців дошкільної освіти.

На ступені бакалаврату на 1 курсі передбачається ознайомча практика, практика у групах раннього віку, на 2-3 курсах – спостереження навчально-виховної роботи в дошкільному навчальному закладі, пробні заняття в ДНЗ, літня в дошкільному навчальному закладі, на 4-ому – психолого-педагогічна, організаційно-методична та виробнича педагогічні практики.

Побудовані з урахуванням принципів наступності, тісного взаємозв'язку і взаємодоповнюваності, ці практики мають становити цілісну особистісно-орієнтовану систему. Така система забезпечує більш усвідомлену фахову потребу перевірки дієвості набутих знань і вмінь, зміцнення впевненості у правильності професійного вибору.

Цей процес відбувається поетапно в певній логічній послідовності: етап входження і орієнтації в професії, етап професійної ідентифікації і етап самореалізації у навчально-професійній діяльності.

Визначення етапів навчально-професійної діяльності дозволяє спроектувати розвиток компонентів професійної самореалізації майбутніх фахівців дошкільної освіти, що призводять до психологічної перебудови, до професійного та особистісного зростання. На основі виділених етапів спробуємо побудувати послідовність розвитку компонентів професійної самореалізації в процесі педагогічної практики.

Перший етап – входження та орієнтація в професії. На цьому етапі відбувається знайомство з професійною діяльністю під час проходження ознайомчої педагогічної практики. Метою практики є ознайомлення студентів з роботою вихователя дошкільного навчального закладу, усвідомлення студентами своєї причетності до педагогічної професії, розкриття особистісного сенсу професійної діяльності. Протягом цього періоду у свідомості студента формується образ професійної діяльності і наступна цільова підготовка до педагогічної праці. Цей етап характеризується формуванням потреб мотиваційної сфери, цілей і цінностей, які майбутній вихователь висуває до своєї діяльності.

Це час активного професійного самовизначення майбутнього педагога, інтеграція окремих його якостей у професійну спрямованість, становлення і розвитку «Я – концепції» студента як педагога.

Дослідження Б. Ананьєва, Л. Виготського, О. Леонтьєва доводять, що «Я-концепція» життєдіяльності людини є за своєю сутністю дуже рухливою і, головне, схильною до впливу багатьох чинників, у тому числі педагогічних. Дуже важливо, щоб педагог, що спонукає студентів до осмислення і розробки «Я-концепції», допоміг виявити реальні можливості для особистісного і професійного зростання, готовності до професійної самореалізації.

Другий етап – професійна ідентифікація. Метою цього етапу є поступове формування у студентів внутрішньої готовності до усвідомленої і самостійної побудови, коригування і реалізації перспектив свого професійного розвитку; готовності розглядати себе такими, що розвиваються і самостійно знаходять особистісно значущий зміст у навчально-професійній діяльності.

Під час спостереження навчально-виховної роботи в дошкільному навчальному закладі відбувається ознайомлення студентів з організацією навчально-виховної роботи в дошкільному навчальному закладі. *Пробні заняття в ДНЗ* сприяють закріпленню знань, здобутих студентами у процесі вивчення теоретичних курсів педагогіки, окремих методик, а також формуванню в них необхідних умінь і навичок навчально-виховної роботи. Літня практика в дошкільному навчальному закладі дозволяє сформувати у студентів уміння самостійно використовувати в практичній роботі з дітьми різного віку знання з циклу спеціальних дисциплін; сформувати професійні уміння та навички самостійної організації роботи з дітьми; розвинути професійні здібності та активізувати педагогічну самосвідомість.

Педагогічна самосвідомість тісно пов'язана з рефлексією, із зверненням до свого внутрішнього світу, з оцінкою тих процесів, які відбуваються. Педагогічна рефлексія – це не лише здатність дати собі і своїм вчинкам відсторонену оцінку, але і здатність зрозуміти, як тебе сприймають інші люди, передусім ті, з ким студент взаємодіє у процесі професійного спілкування: викладачами, працівниками дошкільних навчальних закладів, батьками дітей дошкільного віку.

Цей етап характеризується тим, що студент створює образ «Я – ідеальне» в професії. Цей період може характеризуватися як час становлення і розвитку «Я-концепції» студента як педагога. Тому необхідно допомогти студентові «пізнати себе», створити образ свого «Я».

Етап професійної ідентифікації можна назвати етапом самопрограмування, результатом якого буде професійне та особистісне зростання студента на основі свого «ідеального професійного Я».

Третій етап – професійна самореалізація. На цьому етапі в процесі проходження виробничої (переддипломної) практики студент оцінює свої творчі сили, здібності до професійної діяльності, отримані знання і уміння перетворюються на звичні форми професійної поведінки, відбувається

реалізація і подальше вдосконалення сформованого особистісного потенціалу у сфері навчально-професійної діяльності.

Отже, особистісне зростання і професійна самореалізація майбутнього фахівця дошкільної освіти як органічна єдність можливі тоді, коли в процесі входження в професію здійснюється цілеспрямоване вирішення протиріччя, яке виникає в індивідуальній свідомості між еталоном особистості професіоналу і образом свого внутрішнього, вже існуючого – «Я».

Під час проходження педагогічної практики студент може визначитися, наскільки правильно він обрав для себе сферу діяльності, з'ясувати рівень співвідношення особистісних якостей з майбутньою професією. Саме в процесі діяльної і довготривалої практики є протиріччя між існуючим і необхідним запасом знань, що спонукає до безперервної освіти. На практиці педагогічна діяльність студентів удосконалюється за допомогою змістовного фактичного матеріалу, результативне засвоєння якого можливе лише за умови безпосередніх вражень і спостережень. Практика допомагає реально сформувану в умовах природного педагогічного процесу методичну рефлексію, коли для вихователя предметом його роздумів стають засоби і методи власної педагогічної діяльності, процеси вироблення й ухвалення педагогічних рішень. Аналіз власної діяльності допомагає практикантові усвідомити труднощі, що виникають у нього в роботі, і знайти грамотні шляхи їх подолання.

Педагогічна практика у межах професійної підготовки у ВНЗ має великий потенціал для професійного розвитку майбутнього вихователя. Під час проходження практики студенти інтенсифікують процес самоосвіти і самовиховання, підвищують рівень готовності до професійної самореалізації; синтезують педагогічне знання з практичною діяльністю. Діяльність студентів-практикантів у період практики є аналогом професійної діяльності вихователя, адекватна її змісту і структурі й організовується в реальних умовах дошкільного навчального закладу. Вона характеризується розмаїттям взаємостосунків з дітьми, їх батьками, вихователями, адміністрацією ДНЗ, що робить її однією з найбільш складних форм професійної підготовки.

Організація педагогічної практики спирається на виконання програм практики, а також забезпечує індивідуальний підхід до кожного студента як до унікальної особистості, дбайливо й обережно, цілеспрямовано і послідовно розкриваючи у ньому сильні особистісні і професійні сторони, допомагаючи компенсувати слабкі.

Забезпечення особистісно-орієнтованого, комплексного, безперервного і творчого характеру підготовки кожного студента передбачає опанування ними різними професійними функціями.

Конструктивна функція забезпечується певним комплексом професійних умінь, таких як: складати індивідуальні плани-графіки особистісно-професійного розвитку; визначати і формулювати розвивальну, виховну, навчальну мету заняття; оптимально забезпечувати організацію заняття; добирати навчальний матеріал, встановлювати відповідні взаємозв'язки між компонентами предметних знань; добирати методи і засоби навчання, адекватні цілям і змісту навчального матеріалу, психолого-педагогічним особливостям дітей вікової групи; планувати навчальну діяльність дітей і способи її організації; визначати тип і структуру заняття; складати перспективний і календарний плани; планувати зміст і методи роботи з батьками.

Студенти під час проходження педагогічної практики повинні опанувати мобілізаційною функцією, яка забезпечується виконанням такого комплексу умінь: активізувати і розвивати пізнавальну діяльність дітей, увагу, пам'ять, мислення; актуалізувати знання, давати нові, спираючись на попередні.

У період педагогічної практики необхідно опанувати організаторську функцію, яка забезпечується за допомогою таких навичок: організувати виконання окресленого плану заняття; раціонально розподіляти час між структурними і логічними частинами заняття, між методами викладу навчального матеріалу студентом і роботою дітей; керувати процесом навчальної діяльності дітей дошкільного віку; організувати навчальне робоче місце дитини.

Педагогічна практика дає можливість студентам оволодіти комунікативною функцією, яка забезпечується такими вміннями: встановлювати ділові взаємини з дітьми і між дітьми, з колективом дошкільного навчального закладу, з батьками; здійснювати зворотний зв'язок з дітьми в процесі навчально-виховної роботи; бути уважним до дітей, вимогливим, тактовним; попереджати і вирішувати конфліктні ситуації між дітьми; опанувати технологію вирішення конфліктів.

Опанування інформаційної функції передбачає розвиненість таких умінь: формувати у дітей предметні знання і уявлення; передавати навчальну інформацію в логічній послідовності, використовуючи індуктивний і дедуктивний способи формування знань, інтегруючи їх; передавати знання за допомогою різноманітних технічних засобів навчання, раціонально поєднуючи їх, ураховувати зміст навчального матеріалу, вікові особливості дітей; використовувати різноманітні методи і форми перевірки знань дітей.

У період педагогічної практики студент повинен оволодіти функцією орієнтації, виконання якої вимагає таких умінь: формувати науковий світогляд дітей, здійснювати їх ідейне, моральне, трудове, естетичне, природоохоронне виховання за допомогою інтеграції знань; організовувати пізнавальне спілкування з дітьми.

Опанувати розвивальну функцію студент зможе за наявності таких умінь: здійснювати розвивальне проблемне навчання дітей, організовуючи його на різних рівнях складності; включати у навчально-виховний процес типові і проблемні завдання; здійснювати діагностику сформованості основних сфер особистості дитини, використовувати засоби їх розвитку у навчально-виховному процесі.

У період проходження педагогічної практики студенти опановують дослідницьку функцію, виконання якої забезпечується такими вміннями: вмінням спостерігати й аналізувати навчально-виховний процес у методичному, загальнодидактичному і психологічному аспектах з позицій сучасних вимог і з урахуванням досягнень передового досвіду роботи

вихователів; здійснювати самоаналіз, теоретично осмислювати досвід роботи інших практикантів, особливо під час аналізу навчально-виховної роботи; збирати, систематизувати, узагальнювати факти педагогічної діяльності з метою виконання науково-методичної роботи в період педагогічної практики;

Провідною ідеєю педагогічної практики є розвиток індивідуальних творчих здібностей майбутніх вихователів дітей дошкільного віку, становлення індивідуального стилю педагогічної діяльності.

Реалізацію цієї ідеї забезпечує індивідуально-орієнтований підхід до організації педагогічної практики студентів, який передбачає опанування практикантом різних професійних ролей з урахуванням динаміки його мотиваційної сфери і певним рівнем індивідуальних здібностей. Це припускає індивідуалізацію і диференціацію навчання студентів як в період практики, так і під час підготовки до неї.

Іншою ідеєю педагогічної практики є програмовано-варіативний підхід, який, з одного боку, передбачає опанування обов'язкових для усіх студентів знань, умінь, навичок; включення практикантів в обов'язкові види педагогічної діяльності, а з іншої – припускає варіацію змісту і форм діяльності, завдань, проєктів, що пропонуються студентам на вибір з урахуванням рівня їх професійної спрямованості, загальноосвітньої і професійної підготовки, індивідуальних особливостей. Обов'язковою умовою є добровільний вибір видів діяльності студентом.

Необхідно забезпечити комплексний характер практики, що означає здійснення міжпредметних зв'язків між філософією, фізіологією, психологією, педагогікою, методиками дошкільної освіти, взаємозв'язок теоретичної підготовки і практичної роботи, поєднання різних видів діяльності студентів у дошкільному навчальному закладі щодо опанування системи професійних ролей.

Важливим питанням, що розкриває особливості педагогічної практики, є питання про її принципи організації. У принципах розкриваються теоретичні підходи до побудови навчального процесу й управління ним. Вони визначають

позиції й установки, з якими викладачі підходять до організації процесу навчання і до пошуку можливостей його оптимізації.

Провідним принципом організації педагогічної практики студентів є взаємозв'язок і взаємопроникнення теоретичної підготовки і практичної діяльності студентів, інтеграція навчальної і дослідницької діяльності студентів. Він передбачає:

- застосування психологічних знань, педагогічної і методичної теорії у практичній діяльності, тобто осмислення основних закономірностей, що є в основі педагогічних явищ, що вивчаються, співвідношення явищ, що спостерігаються, з теоретичними знаннями; пояснення окремих фактів і явищ, спираючись на загальні закономірності й принципи;
- перевірку психологічних, загальнопедагогічних, теоретичних, методичних, спеціальних знань на конкретних фактах, аналіз нових явищ, що вивчаються;
- актуалізацію раніше опанованих знань, які потрібні для розв'язання поставлених перед студентами практичних завдань;
- синтезування знань з психології, педагогіки, методик дошкільної освіти, що забезпечує формування у студентів уявлень про педагогічні явища;
- набуття знань, джерелом яких є власна діяльність студентів, тобто, емпіричних, практичних знань, з особистого досвіду (методика, техніка поведінки вихователя, методика і техніка проведення окремих форм і видів навчально-виховної роботи та ін.);
- актуалізацію на практиці педагогічних проблем, вивчення теоретичних аспектів, які передбачено у подальшому (принцип випередження) під час аудиторних занять у ВНЗ.

У період педагогічної практики студент збирає матеріал для виконання курсових і дипломних робіт. Потрібні певні засоби і спеціально організовані умови, що стимулюють використання знань, теоретичне осмислення студентами практичної роботи і що забезпечують «перехід» теоретичних знань в інструмент практичної діяльності. Психолого-педагогічні і методичні знання мають бути підкріплені мовою практичних дій, тобто стати засобом

розв'язання практичних завдань. Тому зміст педагогічної практики на кожному курсі повинен відповідати змісту психолого-педагогічних дисциплін, що вивчаються в цей період.

Як засоби навчання студентів можуть бути використані такі:

- постановка перед студентами конкретних завдань щодо використання психологічних знань, педагогічної теорії, методичних знань;
- комплекс завдань-проектів, що систематизують теоретичні знання студентів щодо педагогічних явищ;
- організація дискусій, ділових ігор, моделювання педагогічних ситуацій у процесі практики;
- організація зустрічей з вихователями, методистами дошкільних навчальних закладів;
- заняття-практикуми, що проводяться в період практики працівниками дошкільних навчальних закладів, відповідно до тем, які вивчалися у ВНЗ;
- обговорення і аналіз діяльності студентів;
- проведення спільних із педагогами і працівниками дошкільних навчальних закладів семінарів, консультацій, що доводять майбутнім вихователям важливість використання педагогічної теорії в практичній діяльності.

Видами завдань-проектів, що систематизують використання студентами педагогічної теорії і знань в період практики, є як завдання, які не потребують багато часу (наукове обґрунтування мети і структури заняття, методів навчання; обґрунтування теми і мети виховного заходу, основних виховних завдань), так і тих, які потребують багато часу (організація роботи над проблемами, які вимагають відтворення певних положень теорії, усвідомлення конкретних умов розв'язання тієї або іншої проблеми, визначення методів її розв'язання, здійснення системи роботи, аналізу досягнутих результатів).

Використання цієї системи завдань сприяє не лише закріпленню, але і глибшому розкриттю наукового змісту теоретичних знань, осмисленому їх вивченню.

Таким чином, система завдань-проектів, що виконуються в період практики, повинна забезпечити взаємозв'язок наступних їх видів:

- мотиваційно-орієнтовного характеру, коли в процесі їх виконання студенти усвідомлюють важливість власних умінь і навичок, актуалізують і синтезують психолого-педагогічні знання, наукову основу практичної діяльності;
- операційно-змістового характеру, коли студенти оволодівають комплексом методів вивчення дитини і дитячого колективу, організацією діяльності дітей, практичною роботою з дітьми з урахуванням результатів вивчення їх особистісного розвитку;
- контрольнo-закріплювального характеру, коли практична робота з дітьми організовується і коригується з урахуванням індивідуальних особливостей дітей і студентів, контроль і самоконтроль здійснюється у процесі і за результатами діяльності.

Ця система завдань розвивається і ускладнюється від курсу до курсу залежно від цілей і завдань кожного етапу навчання, рівня підготовки студентів. Завдання мають різну спрямованість і зміст. Цілеспрямованість процесу опанування педагогічних умінь і навичок посилюється, якщо практична діяльність студентів набуває дослідницького характеру. У зв'язку з цим необхідно пропонувати студентам виконання науково-дослідних завдань-проектів, наприклад, виявити рівень розвитку дитячого колективу і визначити шляхи його розвитку, визначити індивідуальні здібності дитини, окреслити подальший напрям розвитку. Виконання дослідницьких завдань стає для багатьох студентів основою під час написання курсових і дипломних робіт.

Успішність професійної самореалізації в період педагогічної практики забезпечує принцип спадкоємності, систематичності, безперервності, який передбачає:

- орієнтацію на особистісний досвід студента, облік рівня його готовності, набутих на практиці умінь і навичок, урахування труднощів і проблем, які виникли у процесі педагогічної діяльності;

- включення в кожну наступну програму практики змісту і форм діяльності, що опановували студенти в період попередньої педагогічної практики з метою поглиблення і закріплення отриманих психолого-педагогічних знань і умінь;
- ускладнення завдань, змісту і форм діяльності студентів, звітних завдань від першого курсу до п'ятого курсу;
- формування у студентів установок для проходження педагогічної практики, визначення перспективних завдань, що забезпечуватимуть особистісно-професійний розвиток студентів під час проходження наступного виду практики;
- створення умов, передумов для успішного опанування студентами програми подальшої педагогічної практики.

Важливий принцип організації педагогічної практики – поєднання педагогічного контролю, колективного аналізу діяльності студентів і їх самоконтролю, самоаналізу і самооцінки. Реалізація цього принципу передбачає:

- здійснення аналізу і формулювання на його основі цілей і завдань на кожному етапі педагогічної практики;
- здійснення педагогічного контролю в непрямій формі через створення ситуацій, що стимулюють самоаналіз, самооцінку, взаємооцінку (для цього студентові доцільно запропонувати схеми, листи з питаннями, що дозволять проаналізувати власні педагогічні дії і дії колег);
- виявлення самим студентом власних досягнень, помилок, невдач, співвідношення завдань і результатів діяльності з педагогічним зразком;
- визначення причин недоліків роботи, пошук можливих варіантів поліпшення власної діяльності;
- облік практикантом оцінки оточуючих (керівників-методистів, вихователів, студентів).

Реалізація принципу можлива, якщо студент на кожному етапі своєї практичної діяльності усвідомлено визначає завдання на черговий період, а завершується практика аналізом і самоаналізом розв'язання поставлених

завдань і складання нових. До самоаналізу практиканта спонукає колективний аналіз і оцінка, які відбуваються під час відкритих занять, різних форм навчально-виховної роботи, на конференціях за підсумками практики, методичних семінарах, у процесі співбесіди, консультаціях, а також у процесі оформлення звітної документації.

Аналіз і самоаналіз відбувається як за змістовними критеріями, що характеризують результат роботи (якість знань, умінь і навичок, рівень поведінки дітей), так і за процесуальними, що характеризують педагогічний процес і динаміку розвитку дітей і педагога.

Індивідуально-орієнтований і програмно-варіативний підходи до організації педагогічної практики студентів передбачають реалізацію принципу варіативного вибору змісту і форм діяльності практикантів. Цей вибір, з одного боку, опосередкований індивідуальними можливостями, інтересами і потребами студента, особливостями дітей і дитячого колективу, а з іншого – допускає виконання програми практики і набуття студентами необхідних знань, умінь і навичок. Варіативна частина зумовлена необхідністю реалізації компенсаторної функції практики, що означає:

- включення методистами, педагогами, психологами в програму практики спеціальних занять, групових і індивідуальних консультацій для поглиблення теоретичних і методичних знань, недостатньо засвоєних у процесі навчання у ВНЗ, з урахуванням побажань студентів, а також результатів діагностики рівня готовності студентів до педагогічної діяльності;
- виконання спеціальних видів робіт, які дозволяють розвинути необхідні для конкретного студента уміння і навички.

Принцип варіативного вибору змісту і форм діяльності студентів у період практики допускає:

- вибір студентами бази педагогічної практики дошкільного навчального закладу, вікової групи дітей;
- обґрунтований відбір педагогічних засобів, що забезпечують ефективність навчально-виховного процесу;

- вибір варіантів практичних завдань з урахуванням інтересів і можливостей студента;
- вибір форми звітності за результатами практики;
- вибір соціальних і професійних функцій, що виконуються студентом у період практики.

Реалізація цього принципу сприяє розвитку у студентів умінь здійснення усвідомленого і педагогічно обґрунтованого вибору засобів навчально-виховної діяльності з урахуванням конкретних умов, адаптації наявних знань до нової ситуації, опанування різних соціальних і професійних ролей, розвитку творчості, самостійності, відповідальності. Цей принцип вимагає:

- визначення в програмі педагогічної практики обов'язкових для всіх видів і форм роботи, а також варіативних, що передбачають добровільний вибір практикантами педагогічних засобів з урахуванням конкретних умов, власних можливостей і перспектив;
- розробки практичних завдань і звітної документації з обліком різного рівня творчих здібностей, професійних інтересів і перспектив студента;
- створення для студентів ситуацій професійних тестів і самотестування;
- стимулювання творчої активності і дослідницької діяльності студентів (проведення конкурсу на кращу творчу роботу, виконану в період практики, публікація авторських розробок та ін.).

Від рівня узгодженості і єдності дій керівників-методистів на усіх етапах залежить ефективність педагогічної практики та успішність професійної самореалізації майбутніх вихователів дітей дошкільного віку. Цілісність процесу формування системи загальнопедагогічних умінь і навичок обумовлює необхідність досягнення єдиного загальнопедагогічного керівництва роботою студентів, яке забезпечується керівниками-методистами педагогічної практики.

Успіх педагогічної практики значною мірою залежить від взаємодії академії з базами практики. Від якості навчально-виховної роботи у дошкільному навчальному закладі, рівня роботи педагогічного колективу, ставлення співпрацівників до студентів залежить ефективність педагогічної

практики. Педагогічні колективи дошкільних навчальних закладів повинні ознайомлювати студентів із кращим педагогічним досвідом, розкривати перед ними творчі лабораторії, захоплювати їх педагогічною професією.

Значущість цієї ланки керівництва педагогічною практикою зумовлює необхідність встановлення тісних зв'язків з освітніми установами у процесі підготовки і проведення педагогічної практики.

Таким чином, реалізація принципу цілісного керівництва педагогічною практикою студентів передбачає взаємодію професійно-педагогічних освітніх установ, що означає:

- створення єдиних навчально-методичних комплексів;
- вироблення єдиних підходів до організації педагогічного процесу в дошкільному навчальному закладі;
- організацію спільної дослідницької діяльності з залученням студентів;
- забезпечення єдиних вимог до роботи студентів-практикантів і визначення єдиних критеріїв оцінки їх діяльності.

На нашу думку, практична діяльність студентів повинна бути переорієнтована з репродуктивної позиції пасивного спостерігача і копіювальника дій вихователів-методистів, під патронатом яких вона відбувається, на позицію активного творчого суб'єкта діяльності студента-практиканта.

Таким чином, формування готовності студентів до самостійної педагогічної діяльності передбачає розробку відповідної технології формування професійної самореалізації майбутніх фахівців дошкільної освіти в процесі педагогічної практики, яка і буде представлена у наступному підрозділі.

РОЗДІЛ 3.

ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ТА ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Системне розуміння виховання створює можливості для науково обґрунтованого підходу до визначення змісту й організації діяльності вихователів, до розкриття їхніх функцій. Воно забезпечує можливість розробки того, що ми називаємо логікою діяльності вихователів

Г.Ф. Пономарьова

3.1. Наукове обґрунтування технології формування професійної компетентності та професійної самореалізації майбутніх фахівців дошкільних навчальних закладів

Вивчайте ази науки, перш ніж намагатися дістатися до її вершин.

Ніколи не беріться за наступне, не закінчивши попереднього.

Ніколи не намагайтеся прикрити недоліки ваших знань хоч би й найсміливішими припущеннями і гіпотезами.

Навчіться робити чорну роботу в науці.

І. П. Павлов

Упровадження в практику навчальної роботи вищого педагогічного закладу технологій, які базуються на суб'єктно-суб'єктній взаємодії викладача і студентів та спрямовані на розвиток у студента внутрішньої потреби у професійному зростанні, вважаються найпродуктивнішими в організації особистісно зорієнтованого зростання і покликані забезпечити таку операційну систему впливів, яка робить навчальний процес достатньо керованим і прогнозованим, при цьому всебічно враховуються індивідуальні можливості, особливості, прагнення та інтереси кожного окремого студента.

На сучасному етапі розвитку вищої педагогічної освіти розроблено і впроваджено чимало технологій, суть яких спрямована на професійну підготовку студентів (В. Кан-Калик, І. Прокопенко, О. Савенков, О. Семенов, С. Сисоєва, Х. Шапаренко та ін.).

Слово «технологія» походить від грецьких «*tehne*» – майстерність, мистецтво та «*logos*» – поняття, навчання, наука.

Зокрема, що стосується технології навчання, то В. Сластьонін розглядає її як послідовне розписування завдань і способів їх розв'язання на кількох рівнях: концептуальному (на рівні теорії), власне технологічному (на рівні принципів організації навчального процесу), процедурному (на рівні конкретних операцій) і технічному (на рівні використання засобів навчання). Таке розуміння технологічного процесу дозволяє визначити його багатогранність і специфіку розгортання. Отже, «процес діяльності лише тоді може називатися технологією, якщо він заздалегідь прогнозований, визначені кінцеві властивості продукту і засобу його одержання, цілеспрямовано сформовані умови для проведення цього процесу і він «запущений».

Однією із важливих характеристик сучасної технології навчання С. Подмазін вважає спроможність залучення студентів до активної роботи на всіх етапах навчальної діяльності: мотивації, цілепокладання, проектування, організації виконання плану діяльності, контрольної-оцінної, створення ситуації досягнення мети і переживання ситуації успіху.

Основи педагогічної технології досліджували Н. Гавриш, В. Євдокимов, В. Лозова, А. Нісімчук, О. Пехота, О. Попова, І. Прокопенко, Л. Рибалко, Г. Селевко, В. Сластьонін, А. Кіктенко та інші вчені. Більшість авторів розглядають її як інтегральний процес розв'язання проблем на етапі аналізу, планування, організації та оцінювання.

У сучасній науці широкого розповсюдження дістало поняття «педагогічна технологія», що має понад 300 визначень залежно від того, як автори уявляють структуру і компоненти освітнього процесу, але

загально визнаного визначення немає. Наведемо приклади підходів до визначення поняття «педагогічна технологія».

- Педагогічна технологія це – системний метод створення, використання визначення всього процесу викладання і засвоєння знань з урахуванням технологічних і людських ресурсів та їх взаємодії, що ставить своїм завданням оптимізацію форм освіти (ЮНЕСКО).
- Педагогічна технологія – це впорядкована сукупність дій, операцій і процедур, які інструментально забезпечують досягнення прогнозованого результату (В. Сластьонін).
- Педагогічна технологія – це процес творення адекватної до потреб і можливостей особистості й суспільства теоретично обґрунтованої навчально-виховної системи соціалізації, особистісного і професійного розвитку і саморозвитку людини, яка внаслідок упорядкованих дій педагога при оптимальності ресурсів і зусиль усіх учасників освітнього процесу гарантовано забезпечує ефективну реалізацію свідомо визначеної освітньої мети та можливість оптимального відтворення процесу на рівні, який відповідає рівню педагогічної майстерності педагога (С. Сисоєва).
- Педагогічна технологія – вивчення, розробка й системне використання принципів організації навчального процесу на основі новітніх досягнень науки і техніки. Педагогічна технологія виступає як педагогічна система, в якій використання засобів навчання підвищує ефективність навчального процесу (І. Прокопенко, В. Євдокімов);
- Педагогічна технологія – це проект певної педагогічної системи, яка реалізується практично (В. Беспалько).

Отже, в сучасному розумінні в понятті «педагогічна технологія» науковці визначають кілька її сутнісних характеристик: чітку постановку цілей, їх уточнення з орієнтацією на досягнення результатів; підготовку навчальних матеріалів та організацію навчання відповідно до заздалегідь визначених цілей; оцінювання поточних результатів, корекцію навчання, спрямовану на досягнення поставлених цілей; підсумкову оцінку результатів.

У нашому розумінні педагогічна технологія є змістовним узагальненням, що вбирає в себе смисли всіх визначень різних авторів (джерел).

У роботі будемо дотримуватись визначення поняття «педагогічна технологія» за В. Монаховим, який визначив її як продуману в деталях модель спільної педагогічної діяльності з проектування, організації та проведення освітнього процесу із забезпеченням комфортних умов як для учнів, так і для вчителя.

Іншими ознаками педагогічних технологій науковці називають ще й такі: розробку технології під конкретний педагогічний задум; побудову технологічного ланцюжка педагогічних дій, комунікацій відповідно до цільових установок, що мають форму очікуваного результату; взаємопов'язану діяльність викладача і студента на основі діалогу, принципів індивідуалізації й диференціації, оптимальної реалізації людських і технічних ресурсів; можливість відтворення елементів педагогічної технології будь-яким викладачем і гарантії досягнення прогнозованих результатів усіма студентами; наявність обов'язкових діагностичних процедур, що містять критерії, показники та інструментарій вимірів результатів діяльності

Слід підкреслити, що розвитком сучасних освітніх процесів доведена доцільність використання технологічного підходу, який, на думку Г. Селевко, відкриває можливості для концептуального й проектувального освоєння різних галузей і аспектів освітньої, педагогічної, соціальної дійсності і дає можливість:

- з більшою визначеністю прогнозувати результати й управляти освітньо-виховним процесом;
- аналізувати й систематизувати на науковій основі наявний практичний досвід і його використання;
- комплексно вирішувати освітні й виховні завдання;
- зменшувати ефект впливу несприятливих обставин на людину;
- забезпечувати сприятливі умови для розвитку особистості;
- оптимально використовувати наявні в розпорядженні ресурси;

– обирати найбільш ефективні й розробляти нові технології й моделі для вирішення соціально-педагогічних завдань.

Педагогічна технологія передбачає науково структурований педагогічний процес, який приводить до бажаного результату. Таке розуміння педагогічної технології обумовлює науково обґрунтовану постановку цілей формувального експерименту та побудовану відповідно до цього програму дій. Це дозволяє прогнозувати основні умови, етапи формування компетентності особистості, створює об'єктивну ситуацію, за якою дійсно можливий розвиток особистості майбутнього вчителя.

Основними ознаками педагогічної технології (В. Лозова, О. Пехота, О. Попова та ін.) є алгоритмізованість, тобто дотримання точних вказівок щодо виконання дій і операцій у певній послідовності; можливість відтворення її або окремих елементів; цілісність і керованість; коригованість, яка передбачає постійний зворотний зв'язок між учителем і учнями, економність за – рахунок прискорення процесу навчання створюється певний резерв часу.

Розкриття сутності поняття «педагогічна технологія» вимагає розгляду і окремих понять педагогіки, насамперед – «навчання», «формування» і «розвиток».

Навчання – це спеціально організований, цілеспрямований і керований процес взаємодії педагога та учнів, спрямований на засвоєння знань, умінь, навичок, формування світогляду, розвиток розумових здібностей і потенційних можливостей учнів, закріплення навичок самоосвіти у відповідності з поставленими цілями.

Формування – процес становлення людини як суб'єкта суспільного виробництва, що володіє сукупністю необхідних для своєї професії знань, умінь і навичок. Формування передбачає деяку закінченість, досягнення рівня професійної зрілості, стійкості.

Розвиток – це процес і результат зміни професійних здібностей людини, підвищення його ролі і значущості як кваліфікованої робочої сили.

Складовими компонентами розвитку можуть бути, крім професійного, фізичний, психічний, духовний, соціальний та інші сторони.

Отже, в сучасному розумінні в понятті «педагогічна технологія» вчені (В. Беспалько, В. Лозова, О. Попова, Г. Селевко) визначають кілька її сутнісних характеристик: чітку постановку цілей, їх уточнення з орієнтацією на досягнення результатів; підготовку навчальних матеріалів та організацію навчання відповідно до заздалегідь визначених цілей; оцінювання поточних результатів, корекцію навчання, спрямовану на досягнення поставлених цілей; підсумкову оцінку результатів.

Іншими ознаками педагогічних технологій науковці О. Гусак, Л. Рибалко, Е. Полат, І. Прокопенко називають ще й такі: розробку технології під конкретний педагогічний задум; побудову технологічного ланцюжка педагогічних дій, комунікацій відповідно до цільових установок, що мають форму очікуваного результату; взаємопов'язану діяльність викладача і студента на основі діалогу, принципів індивідуалізації й диференціації, оптимальної реалізації людських і технічних ресурсів; можливість відтворення елементів педагогічної технології будь-яким викладачем і гарантії досягнення прогнозованих результатів усіма студентами; наявність обов'язкових діагностичних процедур, що містять критерії, показники та інструментарій вимірів результатів діяльності.

У межах розвитку Харківського професійно-педагогічного осередку у низці наукових студій з проблеми професійної самореалізації особистості цінними для дослідження є робота Л. Рибалко на тему «Акмеологічні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя» (2008 р.), в якій теоретично обґрунтовано акмеологічні засади самореалізації особистості та професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя, а саме: акмеологічні положення та ідеї, які визначають мету, завдання, вимоги, зміст, методи, форми самореалізації особистості.

Одним із актуальних аспектів професійно-педагогічної освіти в Україні, як вважає дослідниця Н. Лосєва, є положення про те, що самореалізація

викладача вищого навчального закладу є необхідною складовою його успішної професійно-педагогічної діяльності. У дослідженні з теми «Самореалізація особистості викладача вищого навчального закладу як загальнопедагогічна проблема» (2007 р.) автором сформульовані концептуальні засади створення і розвитку інноваційних освітніх структур, здатних забезпечити потреби особистості викладача в самореалізації у професійно-педагогічній діяльності; визначені засоби адекватної діагностики рівня самореалізації викладача.

Ученим Ю. Гришко у дослідженні на тему «Формування цінності самореалізації майбутніх педагогів у процесі фахової підготовки» (2009 р.) розглянуто питання створення умов для самореалізації майбутніх педагогів – як важливу місію держави уперше експліковано сукупність організаційно-педагогічних умов формування цінності самореалізації майбутніх педагогів у процесі фахової підготовки, зорієнтованих на забезпечення тривалого фізичного, інтелектуального й емоційного контакту студентів з педагогами-майстрами, організації колективного дискусійного простору з питань професійного самоздійснення, стимулювання розвитку креативності, критичності мислення, толерантності до непередбачуваного характеру майбутньої професії.

Заслуговують на увагу дисертаційні дослідження, присвячені вивченню проблем впливу педагогічної практики на процес становлення фахівця. Так, у науковому дослідженні Л. Кацової на тему «Формування професійного інтересу у майбутніх учителів у процесі педагогічної практики» (2005 р.) педагогічна практика розглядається як підсистема професійної підготовки студентів, яка передбачає реалізацію отриманих професійних знань і вмінь на практиці і сприяє формуванню професійно-педагогічного інтересу.

Проводячи дослідження з проблеми «Формування творчого стилю діяльності майбутніх педагогів у процесі педагогічної практики», дисертанткою Л. Манчуленко (2006 р.) розроблено теоретичну модель поетапного формування творчого стилю діяльності майбутніх педагогів у процесі педагогічної практики, в основі якої професійна орієнтація і накопичення знань,

актуалізація чуттєвого досвіду, професійна адаптація, накопичення і визрівання нових дидактико-методичних ідей, їх практична перевірка у навчально-виховному процесі, активізація навчально-пошукової та творчої педагогічної діяльності.

Розглянуті вище підходи до аналізу проблеми не суперечать один одному. Вони, швидше, є взаємодоповнюючими, тому їх поєднання може слугувати теоретико-методичною базою для розробки педагогічної технології формування професійної компетентності та професійної самореалізації майбутніх фахівців дошкільної освіти.

Структура педагогічної технології будувалась на підставі аналізу робіт І. Прокопенка, Л. Рибалко, Г. Селевка та інших, де підкреслюється, що в побудові педагогічної технології має бути показана: стратегічна (кінцева) і тактичні (поточні) цілі та концептуальні основи технології; змістова частина: мета, зміст відповідного меті матеріалу; процесуальна частина (технологічний процес): організація запланованого процесу, методи і форми навчально-виховної діяльності, методи і форми взаємодії суб'єктів педагогічного процесу, діагностико-проективні методи навчально-виховного процесу.

У роботі були враховані дослідження Н. Кузьміної, яка розглядає такі етапи освітніх процесів: цілепокладання (проектування і конструювання інформаційного забезпечення процесу розвитку студентів); цілездійснення (узгоджена діяльність методиста практики і студента, що підкоряється досягненню необхідних новоутворень в особистості, діяльності, індивідуальності студентів); самореалізація (проектування студентом авторської системи діяльності).

Педагогічна технологія, заснована на принципах цілісності, ієрархічності та керованості, є основою, що об'єднує різноманітні структурні елементи в єдине системне утворення і через які відбувається навчання організованим практичним діям і розвиток суб'єктів діяльності.

Педагогічна технологія формування професійної самореалізації в процесі педагогічної практики передбачає активну теоретичну і практичну

педагогічну діяльність майбутніх педагогів, забезпечення умов для саморозвитку кожної особистості в спеціально створеному педагогічному середовищі.

Технологія будувалась на принципах, що нормували процес професійної підготовки майбутніх вихователів дітей дошкільного віку, а саме: *принципу прогностичності*, і орієнтованого на майбутній стан об'єкта навчально-виховної діяльності; *принципу покроковості*, що передбачає поступовий перехід від проектного задуму до формування образу мети і образу дій, від нього — до програми дій і її реалізації; *принципу нормування*, який вимагає обов'язковості проходження всіх етапів формування професійної компетентності на основі акмеологічного підходу в рамках регламентованих процедур, в першу чергу пов'язаних з різними формами організації творчого мислення; *принципу зворотного зв'язку*, що нагадує про необхідність отримання інформації щодо результативності кожної здійсненої процедури для корегування дій у подальшому; *принципу продуктивності*, що підкреслює прагматичність професійно-педагогічної діяльності, обов'язковість її орієнтації на отримання результату досягнення професійного «акме»; *принципу культурної аналогії*, що указує на адекватність результатів професійної підготовки майбутніх вихователів певним культурним зразкам; *принципу саморозвитку*, який стосується як суб'єкта педагогічної взаємодії, так і породження нових проектів у результаті реалізації поставленої мети.

Грунтуючись на гуманістичній парадигмі та враховуючи здобутки сучасної теорії і методики професійної освіти, ми визначили *концептуальні підходи* до технології формування професійної самореалізації майбутніх фахівців дошкільних навчальних закладів, які забезпечують оптимізацію даного процесу, а саме: системний, діяльнісний, компетентнісний, аксіологічний, культурологічний, акмеологічний і праксеологічний. Розглянемо ці підходи детальніше.

Загальнонаукова розробка *системного* підходу представлена дослідженнями вітчизняних філософів, таких, як В. Афанасьєв, І. Блауберг,

Е. Юдін та ін. Термін «системний підхід» філософами визначається як «напрямок методології спеціального наукового пізнання і соціальної практики, в основі якого лежить дослідження об'єктів як систем» [276, с.612]. І. Блауберг та Е. Юдин зазначають, що системний підхід сприяє адекватній постановці проблеми в конкретних науках і виробленні ефективної стратегії їх вивчення. Методологічна специфіка системного підходу визначається тим, що він орієнтує дослідження на розкриття цілісності об'єкту і механізмів, що забезпечують його, на виявлення різноманітних типів зв'язку складного об'єкту і зведення їх в єдину теоретичну картину. Системний підхід, що отримав розвиток у дослідженнях з кібернетики, біології, фізики, філософії, дозволяє проаналізувати будь-який об'єкт як цілісну, єдину систему. Системний підхід як узагальнений метод аналізу будь-якого педагогічного явища, що вивчається, знайшов віддзеркалення в роботах В. Беспалько, Л. Загрекової, Н. Кузьміної, Л. Рибалко та ін.

Як зазначає М. Артюхов, «Системний підхід дає можливість не тільки одержати знання про об'єкт пізнання, про його індивідуальні властивості і характеристики, але й розкрити його внутрішню структуру, показати його місце і роль у більш об'ємній і широкій системі, його зв'язки із зовнішнім середовищем. Такий підхід перетворює однопорядкові знання, прив'язані до однієї системи координат, у знання багатомірні, що розкриваються в різних системах координат» [15, с.76].

Системний підхід потребує реалізації принципу єдності педагогічної теорії, експерименту і практики. Педагогічна практика є дієвим критерієм істинності наукових знань, положень, які розробляються теорією і частково перевіряються експериментом. Практика стає й джерелом нових фундаментальних проблем освіти. Теорія, отже, є основою для правильних практичних рішень, але глобальні проблеми, що виникають в освітній практиці, створюють нові питання, які потребують ґрунтовних досліджень.

Застосування системного підходу дозволяє створити відповідні умови для розвитку, саморозвитку та самореалізації особистості в процесі організації роботи над єдиною педагогічною проблемою.

Діяльнісний підхід в організації процесу професійної підготовки майбутнього фахівця орієнтований на розвиток самостійності студента (як одну з найважливіших умов педагогічної практики), його самореалізації в різних ситуаціях. Діяльнісний підхід в професійній освіті, як зазначають Н. Нікітіна, О. Железнякова, М. Петухов, проявляється не лише в способах, характері організації навчально-виховного процесу, але і в його спрямованості, цільовій установці.

Провідною метою професійної освіти, згідно з цим підходом, є цілісне формування структури професійної діяльності фахівця, становлення, що забезпечує його як суб'єкта цієї діяльності. Студент реалізується як професіонал в тій мірі, в якій він володітиме своєю професійною діяльністю і її здійснюватиме вже в процесі навчання. Отже, пізнавальна діяльність студентів має бути адекватною професійній діяльності, тобто повинна відтворювати в собі риси тієї професійної діяльності, до якої готується фахівець.

При чому включення студентів у діяльність у процесі педагогічної практики здійснюється, починаючи з першого курсу. Ґрунтуючись на положеннях діяльнісного підходу, одиницею педагогічної діяльності в педагогічній практиці є педагогічна дія. Проектування і здійснення цієї діяльності – мета педагогічної практики. У процесі педагогічної практики здійснюється «подвійний результативний ефект»: забезпечується підготовка фахівця в умовах професійної діяльності і забезпечується освіта і саморозвиток іншої особистості (дитини).

Компетентнісний підхід в системі професійної освіти, як зазначає О. Шапран, спонукає до успішного розв'язання складних проблем, що виникають у процесі професійної підготовки, у стосунках з іншими людьми, в практичному житті під час виконання соціальних ролей громадянина країни, у професійній діяльності тощо. Упровадження компетентнісного підходу тісно

пов'язано з вирішенням проблем забезпечення якості вищої освіти.

А. Вербицький висловлює думку, що якість професійної освіти являє собою відповідність особистісних, професійних та соціальних характеристик молодого фахівця потребам життя та залежить від багатьох факторів: контингенту абітурієнтів, а потім студентів; викладацького складу; змісту освіти; якості освітнього середовища і умов організації навчання; педагогічних технологій, які використовуються при підготовці фахівців; якості освітнього процесу та його ресурсного забезпечення тощо. Таким чином, реалізація на практиці компетентнісного підходу передбачає оновлення змісту освіти, який ґрунтується не на компоненті ЗУН (знань, умінь та навичок), а базується на формуванні ключових компетентностей, що стосуються різних сфер.

Кожна компетентність випускника повинна забезпечуватися відповідною кількістю дисциплін і практик, що поєднані у відповідні модулі, а зміст модулів – повністю відповідати рівню набутих компетентностей. Компетентність є однією із найважливіших характеристик спеціаліста, який готовий до відповідального та ефективного самостійного виконання власних обов'язків як фахівця в певній галузі.

Аксіологічний підхід передбачає ціннісний спосіб вивчення процесу становлення особистості в єдності соціального і екзистенціального, в її саморозвитку. При цьому вищою цінністю стає особистість студента. В. Ніколіна зазначає: «Аксіологічний підхід розкривається як система норм, правил, ідей, ідеалів, зразків, регулюючих взаємодію в освітній сфері і впливу на становлення змістовного компонента в структурі особистості» [186, с.65].

Реалізація аксіологічного підходу в педагогічній практиці дозволяє розглядати її як особливу ціннісну систему, що забезпечує духовний, інтелектуальний, вольовий розвиток особистості. В основі цієї цілісної системи знаходяться наступні ціннісні пріоритети:

- особистісні: педагогічна практика є засобом професійного самовизначення майбутнього вихователя;
- професійні: педагогічна практика розвиває професійну компетентність,

- методологічну культуру, професійну майстерність, педагогічну рефлексію;
- соціально-професійні: педагогічна практика розвиває соціальну активність, що проявляється в таких якостях, як самостійність, відповідальність, конкурентоспроможність, співпраця, сприяння внутрішньому саморозвитку учасників діяльності, участь в педагогічному співтоваристві колективу освітньої установи.

Культурологічний підхід орієнтований на процес культурної ідентифікації, культурної адаптації і творчої самореалізації особистості майбутнього вихователя у процесі педагогічної практики. На думку О. Бондаревської, культурологічна особистісно-орієнтована освіта – це освіта, центром якої є людина, що пізнає і творить культуру шляхом обміну духовними цінностями і особистісними сенсами, індивідуальної і колективної творчості. При цьому об'єктом виступає продукт не лише мистецтва, але і будь-якої іншої сфери професійної діяльності, якщо він утілює в собі творчу суть його творця. У контексті вдосконалення педагогічної практики науковець розглядає виховання як процес відродження людини, культури. У зв'язку з цим, вона акцентує увагу на тому, що виховання, що розуміється як необхідна умова соціалізації особистості, є економічно і соціально обумовленим процесом, що виконує в суспільстві стабілізуючу функцію: збереження, відтворення і розвиток культури; забезпечення історичного процесу зміни поколінь; формування особистості як суб'єкта культури, історичного процесу, власного розвитку і життєтворчості.

Як зазначає Л. Загрекова, реалізація культурологічного підходу в педагогічній практиці проявляється у ставленні до:

- педагогічної практики як культуротворчого процесу, успішність проходження якого визначається особистими сенсами його суб'єктів, їх діалогом, співпрацею, творчістю;
- студента-практиканта у ролі посередника між дитиною і культурою, спроможного підтримати індивідуальне самовизначення особистості у цінностях культури;
- дитини як суб'єкта культурного саморозвитку;

– освітньої установи як відкритого ціннісного культуро-творчого середовища.

Акмеологічний підхід спрямований на розробку форм і методів педагогічної практики, які сприяють міцному і органічному засвоєнню загальнолюдських цінностей і формуванню стратегії побудови професійної діяльності, що передбачає постійний рух до здійснення все більш складних задумів, результати яких потрібні і людині, і суспільству в цілому. Практико-орієнтована система педагогічної практики створює середовище для професійного розвитку майбутніх педагогів, прояву активної суб'єктної позиції, що особливо важливо для студента в період педагогічної практики та подальшої самостійної професійної діяльності.

Застосування *праксеологічного підходу* зумовлено необхідністю отримання студентами системних знань про загальні принципи і способи організації раціональних, доцільних, успішних дій у період проходження педагогічної практики. *Праксеологічний підхід* є тим методологічним концептом, що дозволяє з урахуванням основних принципів досконалої, результативної діяльності визначити сутність дії як основного елементу діяльності студента та визначити систему професійно-педагогічних умінь, що мають бути сформованими у майбутніх вихователів і виступають як компонент їх готовності до професійної самореалізації.

Практичний інтерес для дослідження становлять вимоги до дій як складових професійної діяльності студента під час педагогічної практики. Відповідно до загальних вимог *праксеології*, дія повинна бути: результативною (досягати запланованої мети); точною (найбільш наближеною за суттєвими ознаками до зразка); старанною (виконаною наполегливо з турботою про повноцінність продукту, за можливості доповненою позитивними якостями, при максимально можливій відповідності зразку); бездоганною (такою, що не має недоліків); економічною (продуктивною й економною).

У педагогічній *праксеології* до основних властивостей дій, що виявляються при правильній організації педагогічної діяльності і забезпечують її успішність, відносять такі: доцільність, цілеспрямованість, проєктивність,

конструктивність, нормованість, технологічність, методичність, інструментальність, практичність, осмисленість.

Своєрідним у праксеології є розуміння поняття «організація». З одного боку, організація розглядається як колектив, що складається із членів, що є співробітниками, з іншого – як організована або організаційна дія. Організована дія – це сукупність видів діяльності або її складових частин, які підпорядковані одній головній меті.

З урахуванням означених положень спробуємо визначити, які саме дії має виконувати студент для того, щоб успішно здійснювати організацію й керівництво навчально-виховною діяльністю у дошкільному навчальному закладі. Для цього скористаємося визначенням поняття «дія» та їх класифікацією у психолого-педагогічній науці.

Важливим для дослідження є визначення структури та видів дій, що може виконувати людина в процесі діяльності. Науковцями (І. Зимня, І. Колеснікова, В. Ляудіс та ін.) дії передусім розподіляються за видами діяльності: сенсорні або перцептивні – дії, пов'язані із сприйманням об'єкта, моторні (рухові), вольові, мисленнєві, мнемічні (дії пам'яті), імажитивні, пов'язані з діяльністю уяви, а також зовнішні предметні дії, спрямовані на зміну стану або властивостей предметів довкілля, та внутрішні розумові дії, що виконуються у внутрішньому плані свідомості.

Одну з найбільш повних класифікацій навчальних дій наводить І. Зимня. На її погляд, навчальні дії можна розглядати за різними класифікаційними ознаками: з позиції суб'єкта діяльності в навчанні виділяються дії цілепокладання, програмування, планування, виконавські дії, дії контролю (самоконтролю), оцінки (самооцінки); з позиції предмета навчальної діяльності в ній виділяються перетворювальні й дослідницькі дії; за відношенням до предмету діяльності – основні або додаткові дії; у співвіднесенні з психічною діяльністю того, хто навчається, дії можуть бути мисленнєвими, перцептивними, мнемічними, тобто інтелектуальними; а також дії розмежовують на репродуктивні і продуктивні.

Зазначимо, що оскільки професійна діяльність студента є двобічним процесом, педагог і практикант виконують дії, які є формами спільної продуктивної діяльності. У їх визначенні орієнтуємося на теоретичні положення В. Ляудіс, яка вважає, що управління багатоаспектним, поліфонічним (з погляду багатоманітності видів, форм, рівнів мисленнєвої діяльності в динаміці їх становлення) процесом є не можливим за рахунок зовнішнього контролю й оцінювання педагогом як єдиним джерелом мотивації і центром регуляції й корекції студента. На її думку, вводячи психологічну поліфонію інтелектуальної діяльності в процес її становлення, ми неминуче вводимо поліфонію соціальних комунікацій – системну організацію форм навчальної взаємодії педагога з учнями, учнів один з одним, багатоманітність їх прямих і зворотних взаємозв'язків, міжособистісних стосунків і форм спілкування.

3.2. Реалізація технології формування професійної компетентності студентів ВНЗ на засадах акмеологічного підходу

Кожне рішення породжує нові проблеми.

Закон Мерфі

В останні роки особливого значення набули акмеологічні технології, але у науково-педагогічній акмеологічній літературі немає чіткого визначення сутності поняття акмеологічна технологія. Ми розуміємо *акмеологічну технологію* як проект певної акмеологічної системи, що має досить складну структуру і включає: суб'єкт та об'єкт у процесі їх взаємодії; цілі й завдання професійного розвитку особистості; зміст (сутність) розвитку й саморозвитку професіонала; модель професіонала; організаційні форми процесу розвитку особистості професіонала та ін. Акмеологічна технологія – це програма, яка включає систему

завдань для досягнення майбутнім вихователем високого рівня професійної компетентності, сукупність методів і методик, спеціальних технічних прийомів.

Призначення акмеологічних технологій – навчити студентів професійно сприймати педагогічний простір, виокремлювати педагогічні системи, розуміти процеси, які сприяють або заважають досягненню кінцевого результату – формуванню професійної компетентності.

Акмеологічні технології є інваріантними (використовуються в процесі усього освітнього маршруту), комбінаторними (узгоджуються з елементами інших методик), багатофункціональними (використовуються при виконанні різних рольових функцій в освітньому процесі), адаптивними (можливе їхнє пристосування до конкретних умов), прогностичними (підказують напрями пошуку в досягненні передбаченого результату).

Акмеологічна технологія формування професійної компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку передбачає поетапний рух від діяльності під керівництвом до самокерованого навчання, від нього – до самонавчання та саморозвитку. Отже, необхідними є знання майбутнього педагога про самодіагностику, самопроекування. У діяльності виявляється самостійність, ініціативність, відповідальність суб'єкта. Самоуправління є вищим рівнем саморегуляції. Вищий рівень саморегуляції характеризує особистість як суб'єкта діяльності, що виробляє оптимальну стратегію і тактику. Процес усвідомлення себе суб'єктом життєдіяльності складає основу самоуправління і передбачає рефлексію як пізнання і самоаналіз людиною явищ власної свідомості. Рефлексія – це механізм міжособистісної взаємодії.

Рефлексія пов'язана з прагненням майбутнього вихователя до аналізу, узагальнення, осмислення досвіду своєї роботи, оцінки її з позиції акмеологічної значущості. Її сутнісною характеристикою є те, що метою сумісної діяльності викладача і студента є формування в останнього здатності до самоуправління в навчальній діяльності. Рефлексивне управління передбачає врахування на всіх етапах функцій самоуправління: самоаналізу інформації, самопроекування тощо.

Акмеологічна технологія заснована на принципах цілісності, ієрархічності та керованості, є основою, що об'єднує різноманітні структурні елементи в єдине системне утворення і через які відбувається навчання організованим діям і розвиток суб'єктів діяльності, покладений в основу проектування технології формування професійної компетентності майбутніх вихователів.

Акмеологічна технологія сприяє включенню майбутнього вихователя в різні види навчально-пізнавальної діяльності, серед яких важливою є акмеологічна проектувальна діяльність, яка дає початок новому руху, розвитку внутрішніх сил і спрямовує майбутнього вихователя до професійного «акме».

Побудована педагогічна технологія з елементами акмеології передбачає активну теоретичну і практичну педагогічну діяльність майбутніх педагогів, забезпечення умов для саморозвитку кожної особистості в спеціально створеному педагогічному середовищі.

Будуючи педагогічну технологію з елементами акмеології, виходячи з наукових досліджень В. Беспалько, А. Деркача, А. Маркової, В. Монахова та інших, слід розуміти професійне зростання вихователя дітей дошкільного віку як поетапне сходження за рівнями засвоєння від пізнання, відтворення, застосування до творчості.

Структура технології формування професійної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів на засадах акмеологічного підходу включає методологічну основу, мету, завдання, принципи, етапи, методи і форми досягнення мети, рівні розвитку, способи прогнозування результатів (рис. 3.1).

Мета технології передбачає формування професійної компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку в умовах підготовки у ВНЗ на засадах акмеологічного підходу.

Для досягнення мети визначені завдання формування професійної компетентності студентів, що полягають у:

1. Формуванні позитивної мотивації до здійснення педагогічної діяльності і прагнення до самовдосконалення.
2. Розкритті сутності та змісту педагогічної діяльності вихователя дітей дошкільного віку на засадах акмеологічного підходу.
3. Формуванні способів акмеологічного проектування як поняття педагогічного удосконалення професійної компетентності майбутніх педагогів дошкільної освіти.
4. Розкритті механізмів педагогічної рефлексії, самооцінки, самоаналізу, саморозвитку в процесі формування професійної компетентності.
5. Створенні умов для саморозвитку студентів та творчого перетворення дійсності в процесі навчально-виховної роботи з дітьми дошкільного віку з метою їх різнобічного розвитку.

Основними методами технології формування професійної компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку визначено дослідницький, пояснювально-ілюстративний, репродуктивний, проєктивний, конструктивний, метод проблемного викладу, евристичний та дослідницький методи.

Технологія формування професійної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів полягає в чіткій покроковості діяльності, визначенні та послідовному виконанні накреслених завдань, спрямованих на досягнення мети, й містить такі етапи: підготовчий, процесуальний, рефлексивний і узагальнювальний.

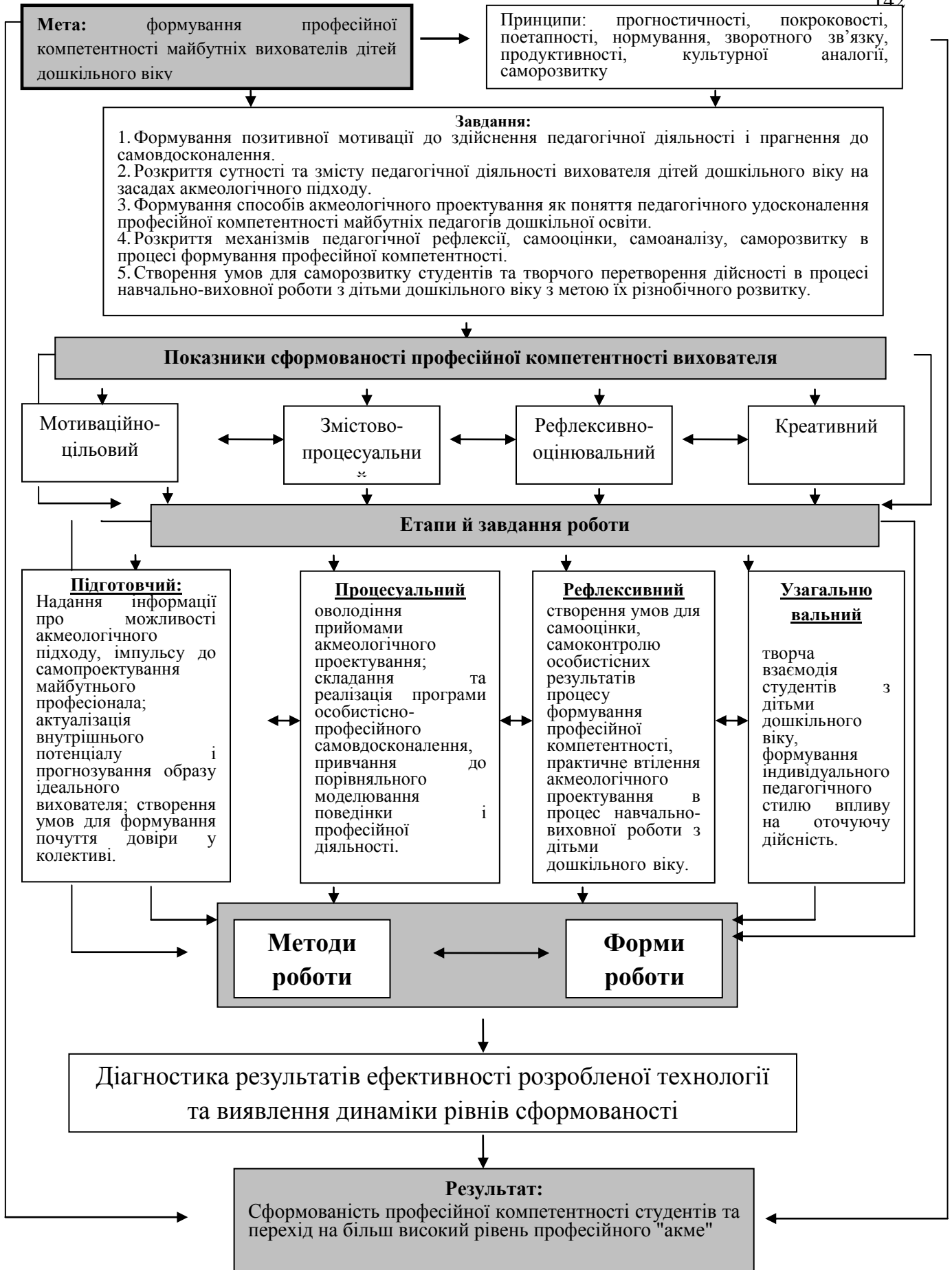


Рис. 3.1. Модель технології формування професійної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів на засадах акмеологічного підходу

Вирішення одних завдань і проблем приводить до постановки нових завдань і проблем, що стимулюють розвиток нових форм проектування професійно-педагогічної діяльності. Кінцевий результат цього процесу передбачає сформованість у студентів професійної компетентності як комплексного утворення єдності особистісного, змістово-процесуального, рефлексивно-оцінювального, креативного компонентів, що забезпечує продуктивну педагогічну діяльність і творчий саморозвиток майбутнього педагога у досягненні більш високого рівня професійного «акме».

Розглянемо детальніше зміст етапів.

Перший підготовчий етап має настановчий та інформаційний характер. Мета передбачає забезпечення активної саморозвивальної діяльності студентів, а саме: актуалізацію наявних знань та уявлень студентів щодо професійно-педагогічної діяльності та співвіднесення з ними нової інформації стосовно акмеологічного підходу до проблеми професійної компетентності; формування установки на саморозвиток і самопроекування в процесі професійного самопізнання.

Основними завданнями на цьому етапі є такі: розширення змісту педагогічних предметів інформацією про можливості акмеологічного підходу в процесі формування професійної компетентності педагога, надання імпульсу до саморозвитку і самопроекування майбутнього професіонала; актуалізація внутрішнього потенціалу майбутнього вихователя і прогнозування образу ідеального вихователя; створення умов для формування почуття взаємоповаги та довіри в колективі в процесі саморозкриття власного потенціалу.

Для реалізації першого завдання, виходячи з розуміння, що стимуляція мотиваційної настанови студентів на процес формування професійної компетентності вимагає широкого використання проблемного навчання (Ю.К.Бабанський, А.В.Брушлинський, В.І.Зазвягинський, І.Я.Лернер, П.І.Підкасистий, С.Л.Рубінштейн, М.Н.Скаткін та ін.), на аудиторних заняттях слід організовувати такі форми роботи, як проблемні лекції і проблемні семінари в ході вивчення психолого-педагогічних дисциплін (Загальна

педагогіка, Організація самостійної роботи студентів, Вступ до спеціальності, Загальна психологія, Методика навчання та виховання дітей тощо) факультету дошкільної освіти.

З метою визначення позитивних боків педагогічної професії, створення умов для зростання студентів як професіоналів слід організовувати групову творчу діяльність з використанням технології ситуаційного аналізу (кейс-стаді).

Організація роботи передбачає такі дії, як постановка проблеми і її попереднє обговорення в аудиторії, аналіз ситуації в групі, міжгрупову дискусію і виокремлення особливо цікавих продуктивних рішень. Головна мета семінару досягається шляхом постановки і обговорення достатньо складних, часто таких, що не мають однозначного вирішення питань. Участь у семінарах сприяє усвідомленню педагогами конкретних цілей професійного зростання на певному етапі життєдіяльності, формуванню навичок колективного прийняття рішення. Ці заходи спрямовуються на первісне ознайомлення з можливостями акмеології в освітньому процесі, на підвищення інтересу до самоаналізу, формування навичок саморозвитку і проектування власної діяльності як фактора акмеологічного зростання, створення атмосфери довіри, розкриття студентів у спілкуванні, вільного відтворення власних думок. Разом з тим участь у семінарі сприяє зануренню в повний цикл педагогічної роботи, зміст якої дає можливість накопиченню досвіду, пошуку і створенню нового в професійній діяльності.

У ході спільної роботи студенти засвоюють і сприймають основні ідеї, можуть пропонувати і обговорювати шляхи вирішення проблем у сфері формування професійної компетентності.

Орієнтовними темами для обговорення є такі:

- 1) вимоги до особистості «компетентного педагога»;
- 2) знайомство зі способами, методами, технологіями, які сприяють формуванню професійної компетентності вихователя;
- 3) усвідомлення власних можливостей у процесі створення авторської програми професійного зростання.

Наступна форма практичної діяльності – вправа «Галерея слави». Мета: актуалізація внутрішнього потенціалу майбутнього вихователя і прогнозування образу ідеального вихователя.

Учасники отримують попереднє завдання: підготувати великі листи аркушу і різні фломастери, олівці, ручки. Виконується вправа: усвідомлення себе в сучасному і майбутньому за допомогою проєктивного малюнка. Студентам пропонується пригадати досягнення, якими вони особливо пишаються: найприємніше, що їм доводилося робити, можливо, навіть найкраще. Цей спомин сам спадає на думку, нагадує про внутрішні можливості. Після цього учасники малюють це досягнення. При цьому підкреслюється, що художні здібності не оцінюються. Підійде графічне зображення будь-якої якості, а також схематичне зображення. Найголовніше – втілити власне досягнення в зображувальній формі. Наступний крок – рефлексія. Картини прикріплюються до стіни. Кожен з учасників по черзі розповідає про своє досягнення. Зі студентами обговорюються такі питання: Що відбиває ваш задум? Які почуття викликають у вас малюнки? Який ви насправді? Яким вихователем ви хотіли б стати в майбутньому? Що для цього необхідно зробити? Останній етап – самоаналіз. Учасникам пропонується перерахувати на тому ж аркуші паперу якості і особисті можливості, які їм необхідні для професійного зростання.

Для реалізації другого завдання організуються такі форми позааудиторної роботи, як тренінги професійного спрямування і робота у творчій групі.

У межах мотиваційно-цільового компонента важливого значення набуває виявлення педагогічних здібностей студентів, які допомагають розвинути особистісні якості майбутнього вихователя, сформувати в процесі педагогічної взаємодії навички самодіагностування, самопрогнозування та самопрограмування, здатності до навчання та оволодіння фаховими вміннями на основі усвідомленого аналізу наслідків діагностування своїх можливостей та мотивів, що спонукають до професійного «акме».

Питання розвитку особистісних якостей та педагогічних можливостей вихователя знайшли відображення в роботах О. Бондаревої, В. Бочарової, З. Васильєвої, Ю. Кулюткіна, Н. Кузьміної, В. Сластьоніна, Г. Сухобської, А. Тряпціної, А. Щербакові та інших. На ці дослідження ми спиралися в процесі організації *творчої групи “Педагогічний пошук”*. Метою роботи творчої групи є заохочення студентів до проектування власного розвитку. Робота здійснюється за конкретним планом, який включає теоретичний розгляд проблеми, психодіагностику (дослідження) мотивації вступу до вищого навчального закладу, рівня педагогічного покликання, характерологічних особливостей, соціального статусу студентів, лабільності їх інтелекту, індивідуальних особливостей пам’яті, мислення тощо.

Результатом участі у творчій групі має бути виявлення особистісних якостей і педагогічних можливостей майбутніх вихователів для подальшого формування професійної компетентності.

На засіданнях творчої групи студенти разом з викладачем виявляють інформацію про вираження професійно важливих якостей для конкретного студента, виявлення його професійних можливостей. Основними питаннями, що вирішуються на засіданнях творчої групи, є такі, як: «Що я можу змінити у своєму характері?»; «Ким я буду працювати?»; «Які види діяльності мені подобаються?»; «Як я буду формувати своє професійне «акме»?» тощо. У процесі діагностики і самодіагностики студентам пропонується створити психологічний портрет ідеального вихователя, що сприяє розвитку рефлексивних здібностей особистості. Наступне завдання – працюючи в групах, створити акмепортрет один одного і створити власну акмеологічну біографію. Робота з автобіографією є міцним поштовхом для самопізнання, значною рушійною силою для власного розвитку особистості. Роздуми про свій життєвий шлях спільно з іншими людьми здійснюють значний вплив на розвиток здатності до саморефлексії, на формування адекватної самооцінки.

Ідеї, програми творчої групи реалізуються під час проведення «Педагогічного тижня», який організовується раз на семестр і передбачається

планом роботи факультету. Сюди входить проведення спеціальних тренінгів професійного спрямування, з метою закріплення в студентів позитивної мотивації та настанови на застосування акмеологічних методів для підвищення рівня професійної компетентності, формування адекватної самооцінки, поштовх до творчої співпраці, прагнення знайти підходи до досягнення цілей.

Тренінг, оскільки, на наш погляд, є важливою умовою стимулювання динаміки формування професійної компетентності у майбутніх вихователів дітей дошкільного віку (Л. Долинська, Т. Зайцева, А. Капська, Л. Петровська, Л. Савенкова, Л. Терлецька, Т. Яценкота інші).

Ми розуміємо поняття «тренінг» як спосіб перепрограмування наявної в людини моделі управління своєю поведінкою й діяльністю. Тренінг визначається як процес створення нових функціональних утворень (або розвиток уже існуючих), які керують поведінкою, або як група методів розвитку здібностей до навчання й оволодіння будь-яким складним видом діяльності.

Під час розробки та використання тренінгів слід враховувати вікові особливості студентів I курсу, а також актуальність для них проблем, що виносяться на обговорення, оскільки саме у студентів першого року навчання відбувається інтенсивний саморозвиток, посилюється інтерес до пізнання суспільства та особистості, формується система суб'єктивних ставлень. У першу чергу для першокурсників актуальною є проблема адаптації до нового колективу, нової системи навчання, а для студентів з інших міст – до нового місця проживання. Неабиякого значення набуває проблема усвідомлення мотиваційних механізмів і розвиток мотивації людини, навчання управління нею.

Наприклад, у процесі проведення *тренінгу «Я майбутній вихователь»* (Додаток В) основні зусилля слід спрямовувати на: поповнення арсеналу студентів методами пошуку навчальної інформації, «розхитування» стереотипів у способах знаходження нового; досягнення повної взаємоповаги та довіри між усіма учасниками групи, що повинно було сприяти процесам саморозкриття власного потенціалу; забезпечення умов для взаємопорозуміння

студентів під час практичних занять, що дозволяло їм відчувати власну причетність до спільної справи. Завдання і процедури добирались таким чином, щоб їх зміст і спрямованість були адекватними до вимог навчальної програми і мети дослідження.

Основними завданнями тренінгу професійного спрямування є такі:

- актуалізувати потребу учасників в особистісному професійному саморозвитку;
- створити рефлексивне середовище, що сприяє активізації всіх сторін особистості студентів за рахунок створення стосунків співтворчості, відмови від прямого навчального впливу з боку ведучого.

Під час підготовки до тренінгу та в процесі його проведення педагог повинен дотримуватися певних вимог:

- 1) зміст тренінгового заняття має відповідати потребам учасників і бути також сприйнятливим, спиратися на їхній практичний досвід;
- 2) необхідне ігрове моделювання змісту і форми діяльності;
- 3) організувати спільну працю учасників над механізмами розв'язання проблем;
- 4) створювати умови для діалогічного спілкування.

Зміст тренінгу складається не лише з тренінгових вправ, а й з міні-лекцій, спрямованих на більш поглиблене вивчення особливостей педагогічної діяльності. А саме: «Характеристика педагогічної діяльності», «Професіограма педагога», «Особливості професії вихователя дітей дошкільного віку», «Педагог у сучасному дошкільному закладі» тощо.

Тренінг розпочинається з привітання учасників, презентації мети і завдань, ознайомлення присутніх з регламентом роботи. Надалі організовується вправа «Доброго дня». Основна мета її – дати можливість учасникам познайомитися один з одним, переключитися на ситуацію «зараз і тепер». Викладач пропонує піднятися усім учасникам і привітати один одного за руку. Головна умова гри – привітатися з кожним із присутніх, нікого не пропустивши. Можна привітатися з однією людиною двічі. Після того, як усі

сядуть у коло, викладач пропонує кожному подивитися один на одного і проаналізувати, чи не залишився хто-небудь без його привітання. Якщо знайдуться такі пари, які не привіталися, їм пропонується привітатися. Потім можна запитати учасників про їхній настрій і приступили до подальшої роботи.

У ході вправи «Взаємна презентація» нашою метою було дати можливість учасникам висловити очікування щодо участі у тренінгу; розвиток уміння створення психологічного портрета співрозмовника. Учасники поділяються на пари і протягом 10 хвилин проводять взаємне інтерв'ю. Після цього кожний представляє свого співрозмовника (стає у нього за спиною і від його імені говорить все, що вдалося дізнатися під час спілкування). Ми пропонуємо такі питання для обговорення: Чого я чекаю від участі в тренінгу? Що я ціную в самому собі? Що я вмю робити найкраще? Що я найбільше ціную в людях? Моя заповітна мрія тощо.

Наступна вправа – «Міжнародний симпозіум». Його мета – підвищення мотивації учасників тренінгу до навчання, виявлення інтересів студентів. Кожному учаснику видається бланк анкети з 5-6 питаннями. Кожен учасник відповідає на питання анкети протягом 5-7 хвилин, після чого тренер дає таку інструкцію: «Зараз ваше завдання складається з того, щоб за результатами анкетування об'єднатися у команди однодумців. За яким принципом ви будете об'єднуватись і скільки буде сформовано команд – вирішувати вам». На виконання завдання відводиться 15 хвилин. Після того, як команди сформувалися, викладач дає наступне завдання: «Уявіть, що ви готуетесь до виступу на Міжнародному симпозіумі, який присвячений проблемам формування професійної компетентності вихователя. Завдання кожної команди – сформулювати і обґрунтувати 2-3 головних характеристики професійної компетентності вихователя. Окрім того, основні погляди на проблему бажано відобразити за допомогою девізу та емблеми команди». Після спільного обговорення у підгрупах відбувається презентація кожної команди. На заключному етапі тренер підсумовує результати виконаної роботи.

Під час міні-лекції «Характеристика педагогічної діяльності» слід звертати уваги на те, що педагогічна діяльність, як і інша діяльність, є така система, яка має певну структуру, внутрішні переходи і перевтілення. У ній можна виокремити такі компоненти: мотив – мета – предмет – способи здійснення – результат.

У вправі «Карта моїх цілей» метою є спрямування зусиль учасників на досягнення обраних цілей. Кожному учаснику дається декілька копій малюнка «Карта моїх цілей» з інструкцією.

Інструкція: Ця карта допоможе вам скласти план досягнення своїх цілей. Уявіть собі, що мета – це місце, куди ви прагнете. «Зупинки» на карті – це ті місця, які вам доведеться відвідати на своєму шляху». Потім учасники поділяються на пари й обговорюють, що б вони хотіли одержати в результаті тренінгу професійного зростання. Кожен учасник тренінгу пише це над малюнком поряд зі словом «Мета».

Після цього вся група збирається у коло і кожен з учасників розповідає, які цілі він собі поставив. Під час обговорення група допомагає у визначенні кожному учасникові, які зупинки йому необхідно зробити на шляху до головної мети.

Під час обговорення кожен учасник вносив зміни і доповнення до зупинок на карті і вирішував, як буде відмічати своє просування до фінішу.

Копії карти зберігаються в керівника тренінгової групи протягом трьох років і аналізуються в подальшому на 4 курсі під час тренінгів професійної майстерності. Також на всіх наступних заняттях їх можна використовувати для того, щоб відмічати просування, коригування або змін зупинок.

Специфіка другого року навчання полягає в збільшенні кількості навчальних предметів, успішне опанування яких вимагає від студентів працелюбності, наполегливості, раціонального розподілу свого часу. Нам відомо, що в практиці навчальної діяльності на аудиторну роботу з циклу гуманітарних дисциплін виділяється невелика кількість годин, а викладання в переважній більшості випадків здійснюється у вигляді потокових лекцій. За

таких умов навчання стає націленим, перш за все, на набуття студентами теоретичних знань, які є результатом осмислення певних фактів та інформації, і зовсім не зорієнтоване на опанування практичними вміннями, які допомагатимуть студентам вирішувати проблеми при плануванні власної педагогічної діяльності із дітьми дошкільного віку.

Метою **другого процесуального етапу** є осмислення фахівцями своїх знань та досвіду стосовно прогнозування власного саморозвитку і різнобічного розвитку дітей дошкільного віку, оволодіння студентами способами і засобами акмеологічного проектування від мети до результату як показника рівня сформованості професійної компетентності в умовах навчання у вищому навчальному закладі. Основними завданнями є такі: оволодіння студентами прийомами акмеологічного проектування; складання та реалізація програми особистісно-професійного самовдосконалення, привчання студентів до порівняльного моделювання поведінки і професійної діяльності.

У межах другого напрямку слід провести роботу з підготовки студентів до організації власної акмеологічної проєктивної діяльності та проєктивної діяльності з дітьми дошкільного віку.

Основним змістом роботи є таке: оволодіння студентами основами акмеологічної проєктивної діяльності на основі відповідного спецкурсу; включення елементів проєктивної діяльності до змісту спецдисциплін; продовження роботи *творчої групи «Педагогічний пошук»* для поглибленого вивчення методики створення освітнього маршруту саморозвитку і різнобічного розвитку дітей з подальшим дослідженням проблеми в науковій роботі (курсіві проєкти).

З метою озброєння студентів способами педагогічної діяльності, виявлення в ній найбільш важливих моментів, таких, як мета, способи дії, планування результату; формування вміння аналізу діяльності, саморефлексії, самоконтролю; на основі знань і умінь, що вже має студент, слід читати *спецкурс «Акмеологічне проектування»*.

Перевагою даного курсу є те, що, з одного боку він розглядає актуальні для кожного студента практичні проблеми, а з іншого, створює умови для інтенсифікації практичної підготовки студентів за рахунок виконання ними самостійних завдань, безпосередньої участі в усіх формах аудиторної роботи тощо.

Спецкурс націлений, насамперед, на зміну суб'єктивних ставлень особистості, що обумовлює специфічні форми опрацювання навчального матеріалу як в аудиторії, так і поза нею. На відміну від традиційних для нас лекцій та практичних занять, робота в аудиторії організовується у вигляді групової дискусії, в процесі якої кожному студенту надається можливість висловити своє ставлення до тієї чи іншої проблеми.

Освітньою метою курсу є оволодіння студентами уміннями проектування, конструювання, організації і аналізу педагогічної діяльності, а також самореалізації в ній.

Організаційно-педагогічна мета пов'язана з утворенням умов для формування особистісно значущого досвіду індивідуальної і спільної діяльності при вирішенні педагогічних завдань; для формування акмеологічної проектної культури педагога.

Основними ідеями курсу є такі:

1. Варіативність у виборі шляхів реалізації педагогічних цілей.
2. Діалектичні свободи діяльності, стандарт дій у педагогічному процесі, технологічність процесу освіти.
3. Прогнозування успішності власної педагогічної діяльності на її різноманітних етапах.
4. Поєднання пізнання з творчою навчально-педагогічною діяльністю індивідуального і колективного характеру.
5. Оволодіння технологією творчості і творчості в технології на основі проектної культури педагога і особистісної орієнтованості педагогічної діяльності на процес акмеологічного зростання.

Завдання лекційного курсу: виявлення основних педагогічних понять професійної компетентності та її компонентів, акмеології, акмеологічного підходу до професійної компетентності, акмеологічного проектування і конструювання педагогічних систем і ситуацій; усвідомлення взаємозв'язків між ними; аналіз умов та закономірностей успішного функціонування педагогічних систем у виховному процесі дошкільного навчального закладу.

На семінарські і практичні заняття відбирається матеріал, який сприяє: формуванню системи поглядів і виробленню індивідуального стилю діяльності педагогів; розумінню сутності виникнення і вирішення педагогічних проблем, що можливе лише в режимі діалогічного мислення; формування досвіду діяльності і взаємодії з дітьми при вирішенні педагогічних завдань.

Відпрацювання педагогічних умінь відбувається у формі вправ, тренінгів, прийняття рольових позицій при вирішенні завдань і проблем, створенні акмеологічних проектів, планів, програвання та моделювання педагогічних ситуацій для діалогового та ігрового мислення.

Організація самостійної роботи студентів проводиться у двох напрямках: вивчення необхідної педагогічної інформації щодо акмеологічних засобів розвитку особистості, її аналіз, інтерпретація та адаптація у власній діяльності; виконання індивідуальних і колективних завдань нормативного, дослідницького і творчого характеру.

На розподіл навчального часу і вибір технології навчання при вивченні тематичних розділів впливає підготовка студентів до сприйняття матеріалу; характер питання або проблеми, які підлягають вивченню за обсягом інформації і складністю засвоєння; складність педагогічних умінь, що відпрацьовуються; трудомісткість необхідної пізнавальної і навчальної діяльності; наявність навчальних акмеологічних засобів; професійна спрямованість студентів.

Під час читання спецкурсу лекції повинні бути спрямовані на розширення меж інтелектуальних можливостей студентів. Елементи

емоційності та відсутність одноманітності в лекціях створюють стимул до оперативного сприйняття і осмислення інформації.

На лекціях застосовується:

- *теоретичний аналіз* програм і стандартів освіти, акмеограм, проектів різних типів експериментальних педагогічних ділянок, що дозволяло виявити мету і напрями акмеологічної проєктивної діяльності, сформулювати поняття про права, обов'язки і поведінку учасників педагогічного процесу;

- *порівняння* діагностичних методик, методів педагогічного прогнозування, різних видів планів педагогічної діяльності, способів аналізу контролю і корекції діяльності, що дозволило виявити позитивні проєктивні аспекти акмеологічного зростання;

- *моделювання* технології забезпечення ігрового заняття, що дозволило оцінити результативність діяльності учасників акмеологічного процесу, рівень їх професійної компетентності;

- *аналіз продуктів творчої діяльності* студентів для вирішення неординарних ситуацій у майбутній діяльності в акмеологічному середовищі;

- *актуалізація та активізація* студентів через проблемні, альтернативні інформаційні запитання лектора до аудиторії.

Під час проведення семінарсько-практичних занять слід широко використовувати технології активного навчання (метод мозкового штурму, ігрове проєктування, імітаційні та ділові ігри, метод синектики, метод асоціацій). При цьому акцентувати увагу на організації професійно-орієнтованої та індивідуальної роботи. Зокрема, використовувати такі види практичної роботи, як вирішення проблемної ситуації в навчально-виховній роботі, де кожен учасник проєктував власний варіант взаємодії з дітьми, однокласниками, педагогічним колективом, обґрунтовуючи свою позицію.

Широко використовувати такі інтегративні методи роботи, як групова дискусія, обговорення ситуацій, що дозволяє учасникам правильно формулювати свої думки, відстоювати свої позиції, обґрунтовувати стратегію власної поведінки. І при цьому кожен із студентів має змогу в таких

педагогічних умовах проявляти педагогічні уміння на певному рівні. Під час аналізу ситуації слід передбачати вільне висловлювання думок, всі студенти повинні ставати учасниками обговорення.

З метою привчання студентів до порівняльного моделювання поведінки і професійної діяльності, які характерні для самореалізації творчого потенціалу людини на різних рівнях успішності слід використовувати *рольову гру*.

Як стверджували К. Бюллер, А. Валлон, Л. Виготський, К. Гросс, А. Запорожець, К. Коффка, О. Леонтьєв, Ж. Піаже, С. Рубінштейн, З. Фрейд, В. Штерн та інші, психологічними механізмами рольової гри є заміна, витіснення. Причому динаміка заміни в грі розгортається в просторі, який піддається одночасно контролю та експериментуванню. Це відрізняє гру від ірраціональних та ідеальних способів і сфер заміни (снів, фантазій). Рольові ігри – це прояви поведінкового компонента діяльності людей.

У рольовій грі інтенсифікація навчання досягається не просто за рахунок виконання дій, а суттєво залежить від чуттєво-пізнавального включення індивіда у процес драматизації. Дія не виникає сама по собі, а є, на думку Ю. Ємельянова, результатом включення усіх систем психічного функціонування індивіда. Активність або пасивність, характерні для учасника у рольовій грі, пов'язані передусім з перебудовою його Я в іншу соціально-адаптивну форму, з необхідністю прояву активної уяви в побудові нового варіанта своєї особистості. Тому рольова гра є одним з показників наявності акмеологічної проектувальної діяльності в студентів.

Відсутність реального побоювання за неправильність рішення робить учасників рольових ігор більш відкритими, їхні вчинки під час гри допомагають скласти прогнози стосовно їх професійної поведінки в майбутньому.

Ігровий характер сприяє також створенню на заняттях атмосфери внутрішнього комфорту, невимушеності. На відміну від більшості дисциплін вищого навчального педагогічного закладу, спрямованих у переважній більшості на формування інтелектуальних знань і методик, спецкурс

спрямований до мотиваційної сфери студента, прагнення майбутнього спеціаліста до професійного «акме», що висуває особливі вимоги до атмосфери на заняттях.

Наведемо приклад організації ігрової діяльності під час семінарсько-практичних занять.

«День відкритих дверей»

Введення в гру: студентів ознайомлюють зі змістом, цілями і завданнями гри (Провести День відкритих дверей у дошкільному закладі для батьків і дітей), загальним регламентом, здійснюється консультивання і інструктаж.

Розподіл слухачів на групи: студентів поділяють на групи у 5-7 осіб; у кожній групі обирають лідера і розподіляють ігрові ролі (вихователів, завідувача дошкільним закладом, методиста, практичного психолога, медсестри, батьків.)

«Занурення» в гру: студенти отримують ігрове завдання залежно від обраних ролей: розробити візитну картку команди, зробити комплімент партнерам по грі, підготувати міні-презентацію.

Вивчення і системний аналіз ситуації: ця робота здійснюється у кожній групі. Учасники аналізують ситуації, формулюють і ранжирують проблеми, домовляються про термінологію. Вони ознайомлюються з правилами поведінки і правилами гри.

Ігровий процес: відповідно до обраних ролей студенти прогнозують можливі потенційні проблеми у взаємодії педагогічного колективу, дітей і батьків. У ході дискусії виробляється колективне рішення, потім розробляється і обґрунтовується проект взаємодії і заповнюються документи, які необхідні для його презентації.

Загальна дискусія, або Пленум: міжгрупове спілкування. Кожна група делегує представника своєї команди для презентації і обґрунтування своїх рішень і проектів; обмін думками, питаннями і відповідями. З коментарями за змістом дискусії виступає викладач.

Підбиття підсумків гри: на цьому етапі підраховуються бали, штрафні та заохочувальні очки, називаються кращі команди, гравці.

Рефлексія: на цьому етапі студенти здійснюють аналіз власного психічного стану, який дозволяє викладачеві не лише виявити рівень задоволення студентів, а й отримати інформацію про труднощі, які відчули учасники, про їхні особисті досягнення.

«Винурення» з гри: командам пропонується розробити «Уроки, які можна запам'ятати».

Наступна вправа «Різні типи темпераменту дітей раннього віку».

Мета: тренування у складанні чітких інструкцій, які зрозумілі дітям раннього віку.

Введення в гру: студентів ознайомлюють зі змістом, цілями і завданнями гри, загальним регламентом, здійснюється консультивання і інструктаж.

Розподіл слухачів на групи: студенти поділяються на групи в 5-7 осіб; у кожній групі обирається лідер і розподіляються ігрові ролі дітей.

Інструкція: Існує чотири типи темпераменту. Для корегування деяких негативних моментів у поведінці дітей можна використовувати ігрову діяльність. Але при підборі гри слід враховувати тип темпераменту дитини раннього віку. Після отримання завдання вам слід показати особливості поведінки дітей з різними типами темпераменту, обрати і провести гру відповідно до цього. Бажано, щоб назви ігор і їх опис були зафіксовані кожною підгрупою на великих аркушах паперу.

Ігровий процес: Студенти отримують картки з різними типами темпераменту дітей. Поки одна група демонструє ігрові ситуації в ролі дітей, група експертів готує плакати з ігровими інструкціями.

Загальна дискусія: міжгрупове спілкування. На аналіз результатів кожної команди виділяється 10 хвилин. З коментарями за змістом дискусії виступає викладач.

«Винурення» з гри: за результатами рольової гри студентами готуються пам'ятки з рекомендаціями до складання ігрових інструкцій для дітей раннього віку.

Слід використовувати і так звану «стадію завершення» після проведення кожної рольової гри, яка характеризується відсутністю дії. Тут використовуються вербальні прийоми, такі, як обмін почуттями, обговорення і аналіз. Слід відзначити, що рольова гра не завжди має позитивний результат у стадії дії, тобто активний учасник не завжди досягає мети, яку він ставить. Але ні на стадії дії, ні на стадії завершення не програються шляхи можливого вирішення проблеми, вони лише обговорюються.

Рольові ігри дозволяють студентам «приміряти» на собі різноманітні способи поведінки, спробувати свої сили в складних ситуаціях, що потребують швидкого вирішення. Перевага даної гри полягає в тому, що входження в гру, як правило, відбувається легше та швидше, ніж входження у справжню професійну діяльність, а навички, що отримуються в ній, дозволяють у реальному житті легко налагоджувати контакт з людьми, досягати поставлених педагогічних цілей, не губитися в складних професійних ситуаціях. Крім того, атмосфера в аудиторії, рівноправність спілкування студентів та педагогів з довірою та взаємною повагою дозволяють студентам підвищити свою самооцінку, упевнитися у власних силах для формування індивідуального стилю педагогічної діяльності.

Окрім того, у процесі гри учасники відпрацьовують нові навички моделювання ситуації та вчаться реагувати на зміну обставин. Рольові ігри сприяють розвитку професійних умінь: конструктивних, організаторських, комунікативних, проєктивних. Під час даних ігор починає формуватися професійне мислення та уміння швидко і об'єктивно опрацьовувати інформацію в умовах її постійної зміни, про що свідчать наші спостереження.

Лекційні та семінарсько-практичні заняття вимагають від студентів ґрунтовної підготовки до них через *самостійну роботу*.

Студентам можна запропонувати для самостійної роботи такі завдання:

1. Написання рефератів за темами: «Особливості акмеологічної проектної діяльності дорослих і дітей», «Характеристика програми професійного розвитку як особливого виду акмеологічного проекту», «Формування професійної компетентності в процесі здійснення акмеологічного проекту», «Історія розвитку ігрових технологій», «Креативні технології генерування ідей як засіб формування професійної компетентності», «Труднощі педагога у використанні ігрового моделювання в процесі навчально-виховної роботи з дітьми дошкільного віку».
2. Створення банку ідей «Дошкільний заклад майбутнього».
3. Спостереження і характеристика структури дитячого колективу в групі дошкільного закладу.
4. Створення тезаурусу проєктивної діяльності та акмеологічного підходу.
5. Вивчення передового педагогічного досвіду вихователів дошкільних навчальних закладів.
6. Складання акмеологічних проєктів застосування ігрових технологій у навчально-виховній роботі з дітьми.

Перелік завдань для самостійної роботи до кожної теми дозволяє викладачеві вибрати з них ті, які найбільше сприяють оволодінню майбутніми педагогами вміннями застосовувати теоретичні знання на практиці і виробити індивідуальний стиль педагогічної діяльності.

Для того, щоб самостійна діяльність студентів була успішною, слід дотримуватися таких вимог до її організації: професійна спрямованість, визначення оптимального обсягу і змісту самостійної роботи, озброєння студентів методикою виконання роботи, поєднання різноманітних видів самостійної роботи і форм контролю, формування позитивної мотивації до виконання завдань, врахування досвіду підготовки студентів при розробці завдань, раціональне сполучення самоорганізації та самокерування студентів з організацією і керівництвом з боку педагога, послідовність завдань повинна відповідати етапам процесу засвоєння; завдання повинні бути спрямованими на активізацію розумових процесів студентів на рівні логічного і творчого

мислення; допомога у виділенні головного у змісті дидактичного матеріалу, наявність вказівок до пошуку цього матеріалу; спрямування студента на самоконтроль; повідомлення про форми виконання і представлення результатів.

Представлені внаслідок самостійної роботи студентів матеріали (методичні рекомендації до проведення тренінгів з дітьми дошкільного віку, діловими і рольовими іграми, методики діагностики розвитку та саморозвитку дітей і дорослих тощо) слід збирати в папку «Педагогічна скарбничка». Ці матеріали знадобляться майбутнім вихователям у їхній практичній діяльності.

Результатом самостійної роботи студентів є проведення *міні-конференцій*. Вони спрямовуються на прищеплення інтересу до самостійної проєктивно-пошукової роботи, формування професійних умінь, демонстрацію результатів реалізації програми власного професійного зростання на засадах акмеологічного підходу.

Так, ознайомившись на лекції з методикою проєктування освітніх систем різного рівня можна запропонувати студентам такі теми:

«Проєктування діяльності дошкільних навчальних закладів освіти і власної акмеологічної позиції на різних етапах діяльності закладу»;

«Експеримент і дослідження педагогічної акмеологічної діяльності»;

«Оцінка акмеологічних проєктів різних типів експериментальних педагогічних ділянок»;

«Особливості створення проєкту професійного зростання на засадах акмеологічного підходу»».

Складність підготовки цих доповідей полягає в тому, що спеціальної літератури, в якій можна знайти матеріал, не так багато. Від студентів вимагається самостійний пошук, аналіз, узагальнення, логічне викладення матеріалу, висловлення власної думки на предмет дослідження.

Вагомим внеском у формування професійної компетентності є впровадження в роботу зі студентами такої форми роботи, як *«круглий стіл»*.

Метою «круглого столу» є реалізація діалогу «студент-педагог» – наступність у питаннях організації навчально-виховної роботи з дітьми між педагогами і вихователями дошкільних навчальних закладів.

На засіданнях «круглого столу» слід обговорювати проблеми, які виникають при організації навчально-виховної роботи з дітьми, про формування спеціальних умінь і навичок педагогічної акмеологічної діяльності в практиці роботи дошкільного закладу.

З метою заохочення студентів до наукового пошуку шляхів реалізації програми формування професійної компетентності доречно продовжувати роботу з *творчою групою «Педагогічний пошук»*, розпочату на першому курсі.

Основними кроками наукової пошукової роботи студентів є такі:

1. Вивчення професіоналізму вихователя в процесі його педагогічної діяльності у вимірі «Який він є». Студенти отримали такі завдання:

а) поспостерігати за роботою вихователя групи дітей, де студент проходить навчальну практику;

б) отримати інформацію про вираження професійно важливих якостей для конкретного педагога, вияв його профпридатності;

в) на основі результатів, отриманих під час спостереження проаналізувати наявність професійно важливих якостей для педагога в себе, тобто «Вивчити себе».

Основні форми роботи: складання акмеологічної біографії, акмеологічне анкетування, тестування, бесіда, самоспостереження.

Обов'язковим для всіх студентів є ведення щоденника, в якому вони детально описують результати спостережень за вихователями і самоспостережень.

2. Виявлення необхідних якостей для вдосконалення професійної компетентності майбутнього вихователя, який проектує власну діяльність, з подальшою побудовою акмеологічної моделі розвитку. Головним завданням є такі: визначити ті зміни в собі, які необхідні для професійного самовдосконалення.

Форми роботи: консультування, акмеологічний аналіз діяльності, використання творчих технологій, ігрових форм, розробка і складання індивідуальної акмеограми.

3. Будування акмеологічної моделі можливої структури професійної компетентності вихователя і її вдосконалення. Під цим розуміється відтворення характеристик педагога, які передбачаються в привабливих для нього видів поведінки. Студенти проектують заходи, спрямовані на вдосконалення професійної компетентності. Студенти за допомогою педагогів і ровесників в результаті самостійної діяльності визнають діагностику життєвого потенціалу, аналізують умови власної педагогічної діяльності, прогнозують траєкторію самовираження, здійснюють пошук способів і факторів, що сприяють досягненню «акме».

Форми роботи: методи оцінки професійного просування, оволодіння алгоритмом вирішення професійних завдань, методи самопізнання, самокорекції, рефлексивної саморегуляції і самоорганізації.

У ході роботи на цьому етапі відбувається побудова акмеологічного проекту впливу на педагогічні і навчальні умови діяльності студентів, виявлення і практичне використання продуктивних алгоритмів поведінки, які вели до вироблення індивідуального педагогічного стилю і сприяли забезпеченню високого рівня досягнень студентів. Результатом цієї діяльності має бути створення проектів професіонального зростання, складання програм особистісно-професійного розвитку.

Таким чином, студенти не лише дізнаються про власний потенціал професійного зростання, а й мають змогу відчувати свій вагомий внесок у розробку методичних питань щодо всебічного розвитку дітей дошкільного віку, вони ще більше зацікавилися можливостями акмеологічного проектування як фактора формування компетентності не лише педагога, а й різнобічного розвитку дітей, підготовки їх до майбутньої творчої діяльності.

Третій рефлексивний етап формування професійної компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку. Мета: аналізування та

оцінювання процесу формування професійної компетентності в студентів, результату акмеологічного зростання їх як професіоналів, перехід від зовнішнього контролю й оцінювання до внутрішнього – самоконтролю, самооцінювання.

Основними завданнями на цьому етапі є такі: створення умов для самооцінки, самоконтролю студентами особистісних результатів процесу формування професійної компетентності, практичне втілення акмеологічного проектування в процес навчально-виховної роботи з дітьми дошкільного віку.

Для реалізації завдань рефлексивного етапу формування професійної компетентності студентів застосовуються такі форми роботи, як педагогічна практика для корекції індивідуального стилю професійної діяльності, продовження роботи у творчій групі «Педагогічний пошук» для практичного запровадження набутих знань і вмінь акмеологічного проектування в процес навчально-виховної роботи з дітьми дошкільного віку.

Робота у *творчій групі «Педагогічний пошук»* передбачає організацію наступного кроку, а саме: практичне втілення акмеологічного проектування в процес навчально-виховної роботи з дітьми дошкільного віку.

Студенти розробляють програми проведення тренінгів з дітьми дошкільного віку, організації методу мозкового штурму, методу ситуаційного аналізу та ін., що також увійшло до папки студентів «Педагогічна скарбничка». Наприклад, студенти можуть отримати таке завдання: розробити і провести психолого-педагогічну роботу з дітьми з розвитку та формування у дітей уявлень про себе із застосуванням психогімнастики, казкотерапії, психотерапевтичних розмов, кольоротерапії. Студенти розробляють тренінгові вправи, такі, як «Моє ім'я», «Я – подарунок для людства», «Я ціную себе», «Мій всесвіт», «Мої вчинки для щасливого майбутнього», «Я кмітливий», «Мій настрій», «Розумію інших – розумію себе», «Комплімент собі та іншим», «Що можна сказати про мене доброго?» тощо.

Як зазначають Л. Башлакова, Р. Буре, О. Гладкова, О. Драгунова, В. Логінова, Н. Пінчук, Л. Семушіна, В. Ядешко, В. Яшина, В. Якунін та інші,

педагогічна практика є одним з найважливіших ланцюгів професійної підготовки майбутнього вихователя, формування його індивідуальних творчих можливостей, які необхідні для здійснення навчально-виховної роботи в дошкільних освітніх закладах. Вона є тим ланцюгом, що пов'язує теоретичну підготовку і наступну практичну діяльність студентів – передумову успішного формування професійної компетентності студентів.

Четвертий узагальнювальний етап формування професійної компетентності студентів.

На нашу думку саме студенти четвертого року навчання характеризуються сформованістю свого ставлення до суспільства, інтенсивним формуванням життєвих та духовних цінностей особистості. Оцінка власних здібностей стає більш адекватною, молоді люди більш серйозно замислюються над тим, що їх чекатиме після закінчення вищого навчального педагогічного закладу. У цей період єдиним засобом вирішення матеріальних проблем для багатьох студентів стає працевлаштування, що призводить до виникнення нової групи проблем, пов'язаних з поєднанням роботи і навчання. Перед студентами також постають проблеми отримання другої освіти, підготовки до захисту бакалаврської роботи.

Цей етап має передбачати створення умов для ґрунтовного, глибокого і усвідомленого оволодіння професією вихователя дітей дошкільного віку через сформованість на певному рівні всіх компонентів професійної компетентності у педагогічних і методичних діях у процесі самостійної проєктивної діяльності. Основними завданнями цього етапу є такі: творча взаємодія студентів з дітьми дошкільного віку, формування індивідуального педагогічного стилю впливу на оточуючу дійсність. Для цього слід сорганізовувати тренінги професійної майстерності, конкурс «Професійна майстерність», написання та захист курсових і дипломних проєктів, участь у студентських науково-практичних конференціях.

Розробка програму тренінгів професійної майстерності студентів, спиралася на напрацювання В. Бойко, Б. Братуся, Н. Бутенко, Н. Волкова, А. Добровича, Л. Дунець, В. Лавриненко, Н. Монахова, О. Опалюк та інших.

Для реалізації мети тренінгу «Мій педагогічний стиль», яка полягає у виявленні готовності студентів до самопізнання і саморозвитку свого професійного досвіду, проєкції на досягнення «акме», творчості і ініціативності у прийнятті рішень, слід використовувати певні методи активізації студентів, а саме метод синектики, ситуаційний аналіз, відеотренінг тощо.

Ефективним є метод синектики, який ми розглядаємо в контексті теорії малої групи. Мала група – невелика за складом група, члени якої об'єднані спільною метою діяльності та знаходяться в безпосередньому особистісному контакті (спілкуванні), що є основою для виникнення та розвитку групи як цілого.

Метою застосування цього методу є організація впливу групи на творчу активність (креативність) індивідів. При цьому увага приділяється спробам перевершити самого себе, відмови від стандартних підходів. Проблема полягає в активізації мислення учасників за рахунок творчого змагання, де кожен студент прагне узяти на себе найбільшу частину творчих рішень, які висувалися.

Правила синектичної сесії є такі: пропозиції повинні бути короткими і без обґрунтування; будь-яка критика пропозицій забороняється; заохочуються фантазія та прозоріння; всі висловлювання повинні фіксуватися; всі ідеї позбуваються авторства.

Ефективність синектичної сесії забезпечеться її поетапністю: *проблематизація і цілеполагання*, які починаються з постановки цілей і завдань і формулювання проблеми, а керівник сесії досягає ідентичного розуміння проблеми усіма учасниками; *дискусія*, мета якої – «звільнення» від елементарних рішень, а члени групи висвітлюють власні погляди на очевидні рішення, які не могли дати щось більше, ніж просте узгодження існуючих

рішень; *критичний аналіз і відбір* найбільш оригінальних ідей; *підведення підсумків* творчої роботи керівником.

Процес організації синектичної сесії включає такі моменти:

- первісна постановка проблеми;
- аналіз проблеми і повідомлення необхідної ввідної інформації
- висвітлення можливостей вирішення проблеми;
- переформулювання проблеми;
- спільний вибір одного з варіантів переформульованої проблеми;
- висування образних аналогій;
- підгонка намічених групою підходів вирішення або готових рішень до вимог, які закладені в постановці проблеми .

Основними завданнями викладача – керівника є такі: класифікація і пояснення проблеми; узгодження зі студентами процесів і методів вирішення проблем; розподіл відомої інформації за запропонованими критеріями (сильні, слабкі боки); повідомлення про загрози і слабкі боки певної ситуації; використання лінійного або логічного мислення; урахування певних стилів і технологій навчання; розвиток понять, їх поглиблення, у процесі проведення, використовуючи сесії синектики; виокремлення часу на обдумування кожного етапу вирішення проблеми; повідомлення інформації, яка вироблена студентами, і власної; перегляд можливостей виходу з тупикових ситуацій; запобігання обмеженням у формулюваннях; перевірка правильності адекватного розуміння термінів і формулювань усіма студентами; постановка відкритих питань, питань на розвиток із застосуванням слів: «коли», «де», «чому», «який», «навіщо», «що» і «як» і питань на розуміння: «Чи вірно я зрозумів?»; урахування точки зору студентів; консультація з іншими зацікавленими особами; узгодження і використання практичних дій для вирішення проблем, що виникають; домагання своєчасного вирішення проблем і обґрунтування рішень з позицій: «де», «хто», «коли», «як»?

Матеріали самого тренінгу складаються з таких занять: «Як стати хорошим вихователем», «Самооцінка професійних навичок роботи з дітьми»,

«Професійне спілкування вихователя з батьками», «Порозуміння в діалозі», «Розвиток особистісної креативності». Структура кожної вправи включає вступне слово ведучого про мету даного заняття, тренінгові вправи, домашнє завдання та використання «Щоденника учасника», де студенти фіксували власні спостереження над своїми діями (стилю роботи, навичок консультування).

Можна організовувати такі вправи, як: «Сформулюйте проблему навпаки», яка демонструвала студентам можливості нових комбінацій ідей; «У чому твоя проблема», що формують навички діалогічного спілкування учасників, активізують процес професійної рефлексії; «Комплімент на руці», що підвищують концентрацію уваги; «Вирішуємо проблемні ситуації», що допомагають визначити підходи та рівень професійної готовності учасників до вирішення навчально-виховних ситуацій; «Театр», що розвивають здатність до розуміння позиції та почуттів іншої людини, вміння встановлювати контакт з дітьми, батьками, колегами та іншими тощо.

Після організації тренінгів слід проводити конкурс «Професійна майстерність».

Метою конкурсу є: узагальнення досвіду творчої самостійної роботи студентів, визначення напрямів їх подальшого професійного саморозвитку, стимулювання потреби в цьому.

Основними завданнями для студентів є такі:

1. Підготувати фрагмент заняття (організація навчання з використанням елементів акмеологічного проектування з дітьми) для його демонстрації на конкурсі. Тема, етап заняття – за вибором студента.
2. Розробити режисуру свого спілкування з аудиторією на підставі аналізу умов конкурсу: визначити завдання і надзавдання своєї діяльності, засоби встановлення особистісного контакту, завоювання ініціативи в спілкуванні, розвитку діалогу зі слухачами; продумати смислові та емоційні акценти свого викладу, його темпоритм; визначити оптимальну дистанцію спілкування, своє розміщення в просторі аудиторії.

3. Підготуватися до демонстрації вправ для творчої роботи в публічних умовах.

Під час конкурсу студенти мають можливість продемонструвати вміння творчого перетворення дійсності, практично застосовувати педагогічні знання про педагогічну взаємодію в процесі організації навчально-виховної діяльності; встановлення контакту з аудиторією; створення в дітей когнітивної установки, психологічного налаштування на заняття; побудову монологу вихователя як його внутрішнього діалогу з дітьми; створення на занятті ситуацій співроздумів і співхвилювань; організацію навчання на різних рівнях пізнавальної активності дітей; створення робочого самопочуття вихователя і дітей на занятті.

Конкурс також дає змогу продемонструвати рівень опанування студентами усієї програми формувального етапу експерименту в аспекті оволодіння методикою складання і впровадження програми саморозвитку професійної компетентності.

Написання курсових і дипломних робіт має на меті систематизацію, розширення теоретичних і практичних знань щодо формування професійної компетентності та застосування їх при вирішенні конкретних акмеологічних завдань (В. Шейко, Н. Кушнарєнко та інші).

Тематика дипломних робіт: «Самопроекування особистості вихователя в сучасному ДНЗ»; «Творчі завдання як засіб формування проєктивних умінь старших дошкільників»; «Використання творчого педагогічного досвіду вихователя при підготовці і проведенні ігрової діяльності з дітьми дошкільного віку»; «Використання нетрадиційних методів і прийомів на заняттях – запорука розвитку творчої особистості дітей дошкільного віку»; «Шляхи та умови виховання адекватної самооцінки і рівня домагань як засіб саморозвитку дітей старшого дошкільного віку»; «Розвиток конструктивного мислення старших дошкільників у процесі організації спільної проєктивної діяльності з дорослими»; «Акмеологічне проєкування в структурі творчої діяльності майбутнього вихователя»;

Отже, значний позитивний ефект в освітній діяльності досягається за рахунок оптимального поєднання навчальної, практичної і виховної діяльності. Така тісна взаємодія приводить до того, що при формуванні професійної компетентності кількісні показники переходять в реальні, якісні, коли критерієм сформованості є конкретні дії та вчинки майбутніх педагогів.

3.3. Впровадження технології формування професійної самореалізації майбутніх фахівців дошкільних навчальних закладів у процесі педагогічної практики

*Нехай він дізнається не тому, що ви йому сказали,
а тому, що сам зрозумів;
нехай він не вивчає науку, а вигадує її*
Ж. Ж. Руссо

Спираючись на дослідження В. Беспалько, А. Деркача, А. Маркової та інших, під педагогічною технологією формування професійної самореалізації майбутніх фахівців дошкільних навчальних закладів у процесі педагогічної практики розуміємо поетапне сходження студента за рівнями засвоєння від пізнання, відтворення, застосування до творчості.

Технологія формування професійної самореалізації майбутніх фахівців дошкільних навчальних закладів у процесі педагогічної практики представлена на рис. 3.2.

Мета технології передбачає формування професійної самореалізації майбутніх фахівців дошкільних навчальних закладів у процесі педагогічної практики в умовах підготовки у ВНЗ.

Для досягнення мети визначені завдання формування професійної самореалізації студентів, що полягають у:

3. Формуванні позитивної мотивації до здійснення педагогічної діяльності і прагнення до самовдосконалення.

4. Розкритті сутності та змісту педагогічної діяльності вихователя дітей дошкільного віку в процесі проходження педагогічної практики.

5. Визначенні механізмів педагогічної рефлексії, самооцінки, самоаналізу, саморозвитку в процесі формування професійної самореалізації.

4. Створенні умов для професійної самореалізації студентів в процесі навчально-виховної роботи з дітьми дошкільного віку.

Вирішення одних завдань і проблем приводить до постановки нових, що стимулюють розвиток нових форм проектування професійно-педагогічної діяльності. Кінцевий результат цього процесу передбачає сформованість у студентів професійної самореалізації як комплексного утворення єдності мотиваційно-ціннісного, когнітивного, рефлексивно-регулятивного, творчого компонентів, що забезпечує продуктивну педагогічну діяльність і творчу самореалізацію майбутнього педагога у досягненні більш високого рівня професіоналізму.

Визначаючи етапи технології, враховували, по-перше, те, що вона має забезпечити всі виділені структурні компоненти професійної самореалізації майбутнього фахівця дошкільного навчального закладу, а по-друге, логіку процесу підготовки майбутнього педагога. З огляду на це, розроблена нами технологія передбачає такі етапи: мотиваційний, процесуальний, рефлексивний і творчий.

Обґрунтуємо доцільність, мету, завдання і зміст кожного з виділених етапів.

Мотиваційний етап педагогічної технології передбачає підготовку майбутнього вихователя до педагогічної діяльності і виконання професійних функцій і посадових обов'язків, створення умов для самореалізації, самовираження, самовизначення особистості студента як суб'єкта професійної діяльності.

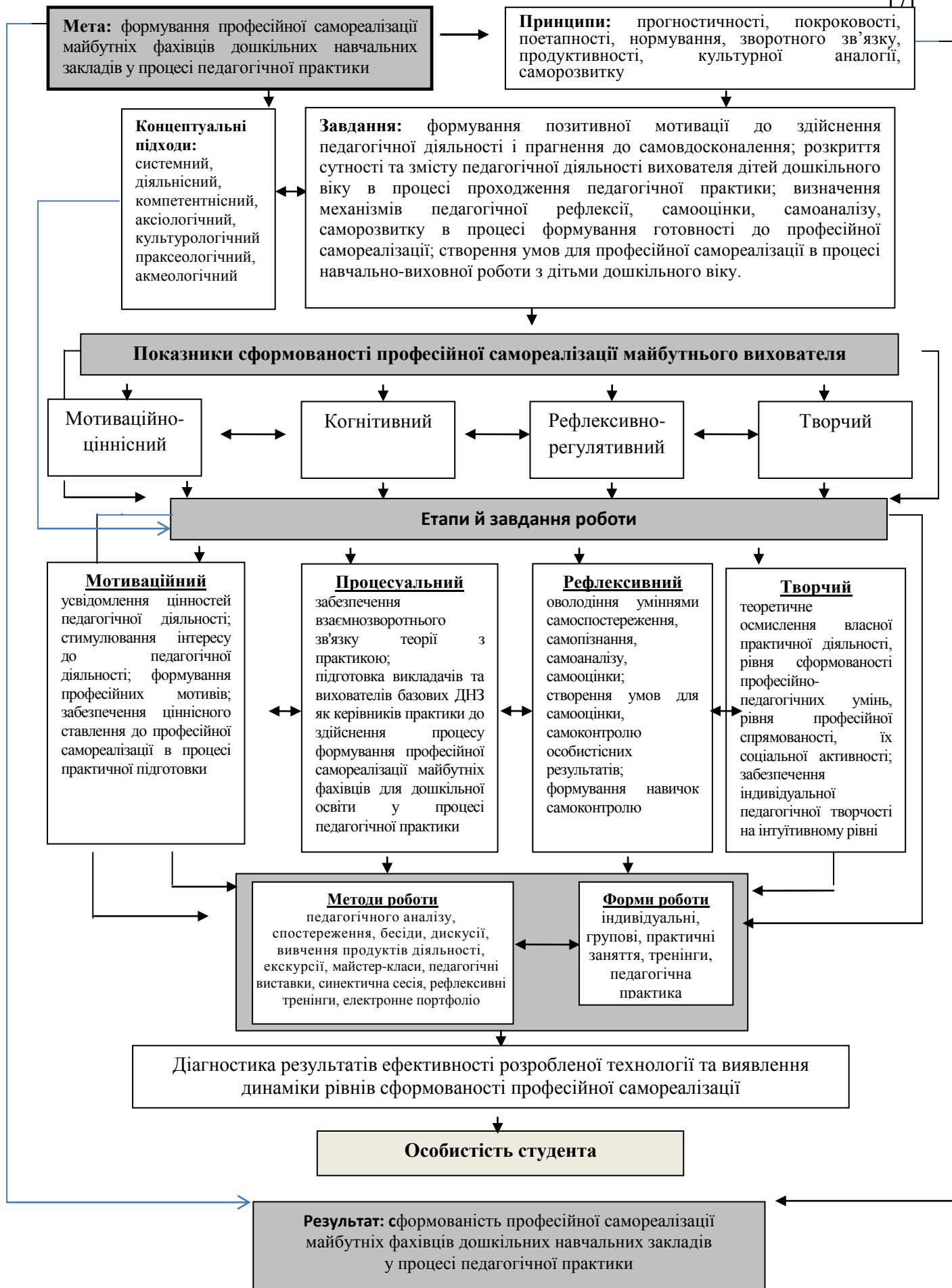


Рис. 3.2. Технологія формування професійної самореалізації майбутніх фахівців дошкільних навчальних закладів у процесі педагогічної практики

Реалізація мети потребує постановки і вирішення завдань забезпечення усвідомлення студентами цінностей педагогічної діяльності; образів «Я-вихователь», стимулювання інтересу до педагогічної діяльності; формування у студентів творчого і дослідницького підходів до професійної діяльності; формування професійних мотивів та професійно-педагогічної спрямованості; забезпечення ціннісного ставлення до формування професійної самореалізації в процесі практичної підготовки.

Мотиваційна сфера особистості є рушійною силою будь-якої діяльності, у тому числі навчально-пізнавальної діяльності майбутнього педагога в процесі його професійної підготовки. Розвиток мотиваційної сфери особистості знаходить своє вираження не лише у збагаченні мотивів і цінностей, але й в установленні певної їх ієрархії – у визначенні головних життєвих і професійних мотивів особистості. Ці мотиви надають сенс різним проявам людської активності, вони визначають спрямованість професійної діяльності фахівця в різних умовах.

Характерна особливість професійної мотивації полягає в її динамічності, котра зумовлюється динамікою потреб, які складають основу інтересу і знаходяться в постійному розвитку. Безкінечність процесу пізнання, розвиток особистості, вдосконалення соціальної і професійної практики зумовлюють безкінечність динаміки професійного інтересу: від слабкої зацікавленості до стійкої риси особистості. Свій суб'єктивний вираз динаміка інтересу до професії знаходить у розвитку мотиваційної структури, в розвитку цілей професійної діяльності, об'єктивно – у зростанні професійної майстерності.

Динамізм професійної мотивації виявляється таким чином: на першому етапі її розвитку домінуючими виступають пізнавальні потреби. У міру того як людина пізнає сутність професії, в неї розвивається потреба у предметній діяльності, тобто у структуру професійної мотивації входить професійний інтерес. У свою чергу, сполучення знань і практичного досвіду стає основою для розвитку професійної спрямованості майбутнього педагога.

Враховуючи сказане, можна припустити, що в міру навчання й опанування професійною діяльністю уявлення майбутніх фахівців про різні її сторони змінюються і, як наслідок, адекватність образу майбутньої професії (тобто образу-мети) повинна відбитися і на ціннісному до неї ставленні, на рівні сформованості мотиваційної сфери студентів.

Цінності, якими керується майбутній педагог у процесі професійної підготовки, пов'язані з його світоглядною позицією, з його особистісними пріоритетами.

Ефективність професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти залежить від ефективної діагностики, планування, продуманого вибору форм і методів реалізації виховного процесу. Це вимагає розробки відповідних рекомендацій для суб'єктів педагогічного процесу (керівників навчальних підрозділів, викладачів, студентів) відповідних рекомендацій, навчально-методичних матеріалів. Водночас для успішності процесу професійної підготовки майбутнього фахівця, у тому числі формування професійної самореалізації, необхідне забезпечення сприятливих психолого-педагогічних умов для вільного самовизначення та самоствердження кожного студента, реалізації ним своїх потреб, нахилів, здібностей і можливостей.

У процесі ознайомлення з різними видами навчально-виховної роботи у ВНЗ і організацією роботи в дошкільних навчальних закладах студент звикає до ритму педагогічного процесу, до взаємодії з дітьми, починає орієнтуватися в системі професійно - педагогічних зв'язків і стосунків. Майбутній вихователь у процесі ознайомчої практики починає реально уявляти собі усі радощі і труднощі педагогічної діяльності. Студент привчається мислити і діяти як педагог, що забезпечує розкриття ціннісних суб'єкт-об'єктних стосунків особистості зі світом, визнання оволодіння професійною самореалізацією як цінності, життєвої необхідності, прийняття образів кращих педагогів як орієнтирів у житті та професії.

Метою *процесуального етапу* є забезпечення засвоєння науково-теоретичних та оперативних знань, оволодіння професійно-педагогічними вміннями в умовах педагогічної практики та на аудиторних заняттях.

Як зазначалося вище, методологічними орієнтирами дослідження виступають системний, діяльнісний, аксіологічний, культурологічний, акмеологічний і праксеологічний підходи. З позиції означених підходів педагогічна практика представлена як педагогічна система, центром якої є особистість викладача і студента. У цій системі результат і призначення діяльності викладача полягає у розвитку особистості майбутнього вихователя. Студент виступає як суб'єкт власної професійної діяльності, орієнтованої на становлення цілісної особистісної концепції: «Я-вихователь»; «Я-особистість», «Я-професіонал».

Основним завданням цього етапу є забезпечення взаємозворотнього зв'язку теорії з практикою: навчання йде і від знань до засвоєння професійних умінь, і від практики – до пізнання теорії і закономірностей педагогічного процесу. Досягається це за допомогою поєднання блокового проходження практики «методом занурення» з практикою без відриву від навчання (відвідування дошкільних навчальних закладів – баз практик один раз на тиждень).

Реалізацію отриманих теоретичних знань у конкретній діяльності забезпечує вироблення основних педагогічних компетентностей, формування педагогічної свідомості, яка з площини ідеальних уявлень переходить у систему реальних установок і поглядів майбутнього вихователя.

Важливим завданням процесуального етапу виступає підготовка викладачів та вихователів базових дошкільних навчальних закладів, як керівників-методистів практики, до здійснення процесу формування професійної самореалізації майбутніх фахівців для дошкільної освіти у процесі педагогічної практики (оволодіння викладачами та вихователями методикою відповідної підготовки студентів; інструктаж і консультування педагогів щодо

мети, змісту, термінів, форми звіту, перевірки; створення сприятливих умов для роботи).

Необхідність постановки і вирішення першого завдання зумовлена тим, що особистість керівника-методиста педагогічної практики (його наукова і педагогічна кваліфікація, висока професійна компетентність, моральність, відповідальність, шанобливе ставлення до студентів, зацікавленість у їхніх успіхах, розуміння їхніх проблем і прагнень тощо) є важливим чинником успішності професійної підготовки майбутніх фахівців, у тому числі формування їхньої професійної самореалізації.

З огляду на значущість професійної самореалізації для майбутніх фахівців дошкільної галузі освіти питання її формування в студентів мають бути предметом систематичного обговорювання на засіданнях кафедр, рад факультетів і вченої ради, відображатись у планах роботи керівних органів ВНЗ. Для забезпечення процесу формування професійної самореалізації студента в період проходження педагогічної практики у викладача та керівника-методиста практики, який буде займатися такою підготовкою, необхідно сформувати готовність до відповідної роботи, тобто педагог повинен оволодіти певною сукупністю спеціальних знань і умінь, набути певних особистісних якостей. У той же час викладачі мають працювати над власною професійною самореалізацією, вдосконалювати професійні вміння, педагогічну техніку тощо.

Серед головних функціональних завдань викладача, пов'язаних з формуванням професійної самореалізації студентів виділяємо такі: проектування тактичних цілей і завдань у роботі з майбутніми фахівцями; науковий підхід до планування всіх видів педагогічної практики студентів; консультації та поради щодо оволодіння процесами самості, досвідом діяльності; індивідуалізація роботи з урахуванням особливостей студента (його нахилів, інтересів, рівня професійної спрямованості, характерологічних особливостей тощо); координація педагогічних вимог викладачів, керівників-методистів практики та педагогічного колективу базових дошкільних навчальних закладів; виховання професійної спрямованості кожного студента

через усі види колективної діяльності. З огляду на це ми виокремлюємо сукупність професійно-педагогічних знань і вмінь, необхідних викладачу для успішного формування самореалізації студентів.

До таких знань відносимо: знання основних понять, пов'язаних з проблемою професійної самореалізації фахівця; знання технології формування зазначеного складника професійної підготовки та методики її забезпечення.

Для успішного здійснення підготовки майбутніх фахівців викладач має володіти багатьма вміннями, які доцільно, на нашу думку, згрупувати таким чином:

- цілепокладання: ставити мету заходів на кожному етапі професійної підготовки майбутніх фахівців з урахуванням результатів попередньої роботи та перспектив на майбутню діяльність;
- планування: підбирати найбільш ефективні форми, методи і засоби для роботи зі студентами в процесі набуття ними знань та умінь, необхідних в майбутній професійній діяльності з дошкільниками;
- стимуляції: визначати характер і особливості потреб, мотивів діяльності, рівня домагань студентської групи і окремих студентів, використовувати різноманітні методи педагогічної діагностики; підтримувати і формувати позитивне ставлення до різних видів професійної підготовки, стимулювати професійний інтерес, застосовуючи різні засоби активізації внутрішньої мотивації (стимулювання розумової активності, створення умов для самореалізації тощо); використовувати засоби зовнішнього стимулювання діяльності (оцінка, похвала, заохочення); підтримувати і розвивати внутрішні потреби в самопізнанні, саморозвитку, самовдосконаленні;
- комунікації: встановлювати педагогічно доцільну взаємодію зі студентами у формальній і неформальній обстановці, які найбільше сприяли б реалізації поставлених цілей і завдань; діагностувати комунікативні якості студентів і враховувати їх у процесі підготовки студентів; створювати в групі сприятливий психологічний мікроклімат, встановлювати доброзичливі стосунки між колегами і студентами;

- рефлексії: аналізувати результати власної діяльності, здійснювати критичний самоаналіз, вирішувати конкретні методичні завдання; виявляти причини ускладнень (власних і студентів), що склалися в процесі формування професійної самореалізації студентів, помилок і можливих шляхів їх запобігання і подолання; робити висновки за результатами аналізу і використовувати їх при плануванні подальшої діяльності;
- контролю та корекції: контролювати, аналізувати і оцінювати власну діяльність щодо результативності формування професійної самореалізації студентів в процесі практики; своєчасно здійснювати на основі самоаналізу необхідну корекцію щодо виявленої проблеми у підготовці майбутніх фахівців; при внесенні змін у діяльність зберігати її загальну спрямованість і зміст, реалізувати заплановані цілі і завдання [268, с.70].

Вищеозначені професійні вміння, особисті якості та виконання функціональних обов'язків викладачів, керівників-методистів практики сприятимуть формуванню в студентів досліджуваної якості.

Головною метою *рефлексивного етапу* є перехід від зовнішнього контролю й оцінювання професійно-педагогічних дій студентів до внутрішнього – самоконтролю, самооцінювання.

Тільки на практиці студент може оцінити свій емоційний стан у процесі спілкування з усіма суб'єктами педагогічної діяльності, проаналізувати і оцінити власні особистісні і професійні якості як майбутнього вихователя, власну успішність або неуспішність.

Реалізація мети рефлексивного етапу технології формування професійної самореалізації майбутніх фахівців дошкільних навчальних закладів вимагає вирішення таких *завдань*:

- оволодіння вміннями професійної рефлексії (самопостереження, самопізнання, самоаналіз, самооцінка);
- створення умов для самооцінки, самоконтролю студентами особистісних результатів процесу формування професійної самореалізації;
- формування навичок самоконтролю.

Педагогічна рефлексія як аналіз педагогічної діяльності допомагає майбутньому педагогу подивитися на свою працю з позиції іншої людини, розвинути відповідне ставлення до неї. Педагогічна рефлексія визначає ставлення особистості до самого себе як до суб'єкта професійної діяльності, передбачення себе в різних педагогічних ситуаціях. Здатність порівнювати, зіставляти власне бачення себе з оцінками інших учасників взаємодії допомагає майбутньому фахівцю усвідомити те, яким він є в дійсності, як сприймається й оцінюється іншими людьми.

У межах рефлексивного етапу студентів необхідно озброїти такими вміннями, як:

- самоспостереження: спостереження студента за своїм внутрішнім станом, переживаннями, поведінкою, діяльністю (це – безоціночна фіксація фактів, що накопичуються з актів самосприймання та самопочуття);
- самопізнання: складний процес визначення майбутнім вихователем своїх можливостей, здібностей, рівня розвитку необхідних професійних якостей та реалізації творчого потенціалу в процесі професійної підготовки;
- самоаналіз: розумовий розподіл студентом своїх станів, особливостей, дій, вчинків на окремі складники й встановлення причинно-наслідкових зв'язків між цими складниками та всередині них;
- самооцінка: критичне ставлення майбутнього вихователя до власної діяльності, дій, здібностей, почуттів і визначення нею рівня власної значущості, своїх можливостей, місця серед інших людей та їх ставлення до себе [185, с.122].

Успішність професійного становлення, набуття професіоналізму особистості визначальною мірою залежить від її активності щодо власного самовиховання, що у свою чергу, вимагає формування у студентів правильної (адекватної) самооцінки. Адекватно висока самооцінка супроводжується почуттям упевненості в собі, у правильності своїх вчинків, прихильності оточення, переборенні життєвих труднощів, відчуттям задоволеності собою та наявністю сприятливих життєвих перспектив. Адекватно низька самооцінка дає можливість об'єктивно оцінити власні недоліки, вона може стати стимулом для

активного професійного самовдосконалення. Занижена самооцінка робить особистість невпевненою, залежною, такою, що потребує опіки та заступництва, зовнішнього схвалення; вона супроводжується внутрішнім дискомфортом. Завищена самооцінка поряд з тим комфортом, який вноситься в самосприйняття, може викликати в особистості відчуття самодостатності, завершеності індивідуального розвитку.

Важливим аспектом самооцінки є її співвідношення з оцінками оточення. У зв'язку з цим розрізняють адекватні та неадекватні самооцінки. Психологічно найсприятливішою для особистості є адекватно висока самооцінка, оскільки високий ступінь збігу з еталонною моделлю, яка притаманна особистості, підтримується й оточенням. Отже, у своїй поведінці особистість може розраховувати на визнання, допомогу та підтримку оточуючих, їх щирість, дії інших викликає довіру. Неадекватно низька самооцінка сприяє формуванню в людині відчуття невпевненості в собі, постійної загрози з боку оточення. Людині властиві постійні самозвинувачення, самобичування. Неадекватно завищеною є самооцінка, коли оточуючі оцінюють особистість нижче, чим вона сама. У цьому разі така самооцінка призводить до виникнення чисельних зіткнень з оточенням.

Завищена самооцінка часто проявляється в агресивності, надмірній критичності, категоричності, впертості, прямолінійності, відсутності здатності до діалогічного спілкування, самоконтролю, співпереживання, співчуття, розуміння іншої людини. Людям із заниженою самооцінкою характерні відчуття самотності, безпорадність, пристосовництво, лицемірство, залежність від думок інших, нестійкість в оцінках, внутрішня суперечливість.

В обох випадках неадекватність самооцінки є джерелом незадоволення педагога собою й оточенням. Це перешкоджає вихователю об'єктивно оцінювати отриману інформацію з позиції оточення, проводити постійний «зворотний зв'язок», корекцію результатів своєї діяльності, що негативно впливає на здійснення професійної діяльності в цілому.

Неадекватність самооцінки педагога також провокує проблемні ситуації, конфліктні стосунки з оточуючими людьми. Це стає перешкодою на шляху ефективної взаємодії вихователя з дошкільниками.

Вихователь, що має адекватну самооцінку, як правило, характеризується гнучкістю, відсутністю категоричності, толерантністю, вмінням враховувати думки інших і їхні інтереси, що надто важливо для будь-якої професійної діяльності, а для педагогічної – особливо, де об'єктом впливу є дитина.

Педагог з адекватною самооцінкою здатний зберігати рівновагу у важких і конфліктних ситуаціях, що є стимулом особистісного зростання – для підвищення почуття відповідальності, усвідомлення своєї значущості, розвитку саморегуляції (управління своїми емоціями, реакціями, поведінкою). Постійне культивування в собі такої внутрішньої стійкості дає нові імпульси для самовиховання і саморозвитку.

Етап технології, що розглядається, спрямований на те, щоб самопізнання дало студентам можливість виявити свої здібності, порівняти себе з «ідеалом» і провести самоаналіз. Самоаналіз тією або іншою мірою здійснюється в різних видах повсякденної діяльності людей, а також у їх роздумах про себе. Аналізуються не тільки внутрішні переживання, які передають дії або вчинки, але й результати діяльності, власні діяльність і поведінка. Лише самоаналіз засвідчує те, наскільки самооцінка й самопізнання стимулює до самовдосконалення. Але більш глибокий і ефективний самоаналіз можливий після того, як майбутній фахівець починає порівнювати роздуми про себе, оцінки своїх вчинків і якостей, які мають при цьому вияв. Саме самопорівняння допомагає подолати суперечності між уявленнями студента про сформованість у себе професійно важливих умінь і особистісних якостей та наявними вміннями й якостями, що і розвиває потребу у самовдосконаленні.

Виходячи з вищезначеного, можна стверджувати, що здатність майбутнього фахівця дошкільного навчального закладу до самооцінки, самопізнання, самопостереження, самоаналізу професійної діяльності відіграє визначну роль у формуванні професійної самореалізації.

Виділення в технології формування професійної самореалізації майбутнього фахівця дошкільного навчального закладу *творчого* етапу обґрунтовується тим, що вельми важливим аспектом підготовки студентів до будь-якого виду майбутньої професійної діяльності є постійні аналіз, осмислення, експертиза власних дій та станів; ґрунтовного, глибокого і усвідомленого оволодіння професією вихователя дітей дошкільного віку через сформованість на певному рівні здатності до педагогічної творчості та педагогічної інтуїції.

Творчий етап розробленої технології передбачає створення умов для ґрунтовного, глибокого і усвідомленого оволодіння професією вихователя дітей дошкільного віку через сформованість на певному рівні всіх компонентів професійної самореалізації в процесі педагогічної практики.

На цьому етапі вирішуються такі завдання:

- забезпечення теоретичного осмислення студентами своєї практичної діяльності (її цілей, завдань, змісту, методів, технологій), рівня сформованості професійно-педагогічних умінь, рівня професійної спрямованості майбутніх вихователів, їх соціальної активності (інтерес до педагогічної професії, любов до дітей, активність, відповідальне і творче ставлення до роботи);
- забезпечення індивідуальної педагогічної творчості на інтуїтивному рівні.

Успішність професійної самореалізації визначається характером мети і рівнем її особистого розуміння і прийняття. Суспільно значущі цілі професійної діяльності вихователя дошкільного навчального закладу повинні прийматися повністю або частково, стаючи особистісно значущими, суб'єктивними. Усвідомлення цілей своєї професійної діяльності, активно-позитивне емоційно-ціннісне ставлення до неї сприяють актуалізації особистісних професійно-педагогічних якостей вихователя, створюють умови для постійного самопізнання і самооцінки, саморефлексії, саморозвитку, самоствердження як механізмів професійної самореалізації.

У процесі творчої діяльності відбувається самопізнання і формування емоційного ставлення особистості до себе; новий рівень самопізнання і

самоствалення виступає спонуканням до здійснення професійно-педагогічної діяльності на рівні особистісно-змістовної активності, сутність якої складає прагнення перевірити себе, реалізувати свої професійно-педагогічні здібності.

Здатність до постійного професійно-особистісного саморозвитку через максимально можливу реалізацію своїх творчих сил є одним з найважливіших критеріїв особистості майбутнього фахівця дошкільної освіти як професіонала. Саморозвиток стає способом постійного особистісно творчого збагачення педагогічними цінностями, новими технологіями педагогічної діяльності. Інноваційний стиль діяльності, готовність до систематизації, узагальнення свого власного досвіду і досвіду своїх колег стають найважливішими характеристиками творчої діяльності майбутнього вихователя дітей дошкільного віку.

Підготовка вихователя до педагогічної творчості забезпечує його здатність як до формування та розвитку творчої особистості дитини, так і до власного професійного та особистісного саморозвитку, що є домінуючими цілями його професійної підготовки. Підготовка вихователя до педагогічної творчості набуває завершеності, якщо будується на основі органічної єдності загального, особливого та індивідуального. Як загальне – вона є складовою професійної загальнопедагогічної підготовки вихователя; як особливе – має свою специфіку, зумовлену особливостями й закономірностями творчого процесу і формування творчої особистості; як індивідуальне – відображає залежність підготовки від особистісних якостей вихователя.

Науковці (С. Гільманов, О. Губенко, В. Кан-Калік та інші) виокремлюють інтуїтивний, підсвідомий характер творчої діяльності. Педагогічна інтуїція як евристичний феномен існує на усіх етапах педагогічної творчості.

Організація творчого етапу передбачає вправляння студентів на основі єдності логіко-педагогічного і емоційно-творчого при здійсненні тих чи інших завдань, що дозволяє розвивати педагогічне мислення і творчі можливості майбутнього вихователя в цілому. Відбувається формування навичок цілісної

педагогічної діяльності, уміння діяти в пропонованих педагогічних обставинах, навички педагогічної імпровізації.

Проте, теоретично обґрунтовані етапи технології формування професійної самореалізації передбачають розробку конкретних способів досягнення поставленої мети в умовах вищого педагогічного навчального закладу в процесі організації навчальної та професійно-практичної роботи студентів.

Вибір форм роботи здійснювався з урахуванням ефективності організації практичної діяльності: індивідуальні, групові, практичні заняття, тренінги.

При підборі методів, прийомів і дидактичних засобів, адекватних поставленій меті, ми виходили з теоретичного положення про те, що професійна самореалізація майбутнього вихователя відбуватиметься успішно, якщо студенти будуть засвоювати матеріал у процесі активних методів навчання: рольових і дидактичних ігор, проблемних ситуацій, завдань креативного типу і т.п.

Таким чином, відбір методів обумовлений спрямованістю змісту освіти не лише на міцне засвоєння знань, умінь і навичок, але і розвиток особистості, її професійну самореалізацію. При організації навчально-професійної діяльності використовуються методи, які сприяють закріпленню і вдосконаленню отриманих знань, націлені на формування умінь і навичок.

Проаналізуємо ті з них, що є найбільш оптимальними та ефективними для використання в технології формування професійної самореалізації майбутніх фахівців дошкільної освіти в процесі педагогічної практики.

До ефективних методів підготовки студентів відносимо метод педагогічного аналізу, спостереження, бесіди, дискусії, вивчення продуктів діяльності, вивчення документацій, електронне портфоліо, екскурсії, майстер-класи, педагогічні виставки, синектична сесія, рефлексивні тренінги, портфоліо студента та інші.

Одним із найбільш доцільних методів вважаємо метод *педагогічного аналізу*. Оскільки педагогічний аналіз пов'язаний не тільки з якість

мислення як такого, але і зі ставленням педагога до своєї праці, до себе та інших, то у студентів він пов'язаний із формуванням професійної мотивації, інтересу до педагогічної діяльності, глибокого переконання в значущості педагогічної теорії, прагнення безперервно поповнювати педагогічні знання й оволодівати необхідними педагогічними вміннями.

На основі аналізу досліджень А. Губи дійшли висновку, що для успішного здійснення навчально-виховної роботи і формування у студентів інтересу до педагогічної професії слід визначити необхідний мінімум педагогічних аналітичних умінь, котрими студенти повинні оволодіти у період проходження педагогічної практики в дошкільному навчальному закладі. До них ми відносимо вміння аналізувати навчальний матеріал; дії вихованців; передовий педагогічний досвід; власні дії та результати своєї діяльності у період педагогічної практики (самоаналіз).

За даними означеного дослідження А. Губи, розуміння і теоретичне осмислення педагогічних явищ, роздуми про них передбачають знання:

- конкретних фактів;
- складових елементів явища (умови, причини, мотиви, засоби, форми прояву);
- суттєвих і несуттєвих зв'язків і відношень цих елементів;
- основних навчально-виховних завдань;
- характеру впливу педагога та дій дітей.

Теоретично осмислити педагогічне явище – це означає побачити прояв загальних закономірностей педагогічного процесу в конкретних проявах, пояснити їх на основі педагогічної теорії.

При аналізі педагогічних явищ було застосовано наступний алгоритм:

- опис явища (де, коли воно відбувалося, його учасники, конкретні умови);
- аналіз причин його виникнення;
- характеристика закономірностей розвитку цього педагогічного явища на основі психолого-педагогічної теорії;

– визначення можливих шляхів розв’язання або подолання цього педагогічного явища, що вважаємо цілком виправданим, оскільки вони дозволяють найбільшою мірою відтворити ситуації творчого професійного пошуку.

Досвід роботи вищих педагогічних навчальних закладів і проведені дослідження доводять, що навчання студентів майбутніх вихователів у процесі педагогічної практики вмінню спостерігати педагогічний процес, аналізувати педагогічні факти і синтезувати диференційовані знання з психології, педагогіки і методик під час вирішенні практичних задач, сприяє формуванню професійної самореалізації студента.

У педагогічній технології формування професійної самореалізації майбутнього вихователя розглянуто *педагогічне спостереження* як метод, спрямований на сприйняття студентом певних аспектів і явищ педагогічної практики. Спостереження як метод навчання забезпечує безпосереднє живе «споглядання», сприйняття професійної діяльності вихователя дошкільного навчального закладу. Важливого значення набувають ведення спеціальних записів: щоденників педагогічної практики студента.

На основі досліджень В. Лозової виявлені умови, що сприяють підвищенню ефективності методу спостереження:

- підготовка студентів до здійснення спостереження (визначення об’єкта та засобів, розробка інформаційних карток, схем спостережень, оволодіння уміннями фіксації й обробки даних);
- включення якомога більше органів сприйняття;
- спонукання до активної розумової діяльності (аналізу педагогічного процесу, порівняння, узагальнення тощо);
- оформлення результатів спостереження.

У процесі здійснення педагогічної технології використано безпосереднє і опосередковане спостереження. Спосіб безпосереднього спостереження дав змогу фіксувати моменти реального навчально-педагогічного процесу з дітьми під час проходження педагогічної практики. Спосіб опосередкованого спостереження дав змогу одержати фактичний матеріал про стан та наслідки

педагогічного процесу. Візуальні способи спостереження підсилювались застосуванням різноманітних технічних засобів (відеозаписами, презентаціями тощо).

З метою доведення необхідності формування професійної самореалізації доцільно використовувати *бесіди* зі студентами та вихователями дошкільних навчальних закладів. Спираючись на дослідження В. Лозової, розглядали бесіду як діалогічний метод, при якому керівник-методист педагогічної практики або викладач за допомогою вдало поставлених запитань спонукав студентів до відтворення раніше набутих знань та виробленню самостійних висновків на основі засвоєного фактичного матеріалу.

Оскільки *дискусії* близькі до методів бесіди, в педагогічній технології вони займали значне місце під час обговорення таких питань: портрет сучасного вихователя дошкільного навчального закладу; роль самооцінки та самоаналізу в діяльності вихователя; бар'єри, які заважають успішній самореалізації педагога; можливості та переваги педагогічної практики для формування професійної самореалізації педагога. Дискусії містили актуальні проблемні питання, які викликали сильні реакції в учасників. Пріоритет у обговоренні мали дивергентні питання.

Вивчення продуктів діяльності як метод полягає у виявленні особистісних якостей студентів на основі аналізу завершальних продуктів діяльності, їхньої досконалості, новизни, оригінальності та ін. Через них було визначено необхідні відомості про індивідуальність студентів, про досягнутий рівень професійних умінь і практичних навичок у педагогічній діяльності студентів у процесі проходження педагогічної практики.

Важливим видом роботи для формування професійної самореалізації вважаємо ті форми, що передбачають безпосереднє ознайомлення з реальним навчально-виховним процесом, тому було організовано *екскурсії* до навчальних закладів міста Харкова різних типів (школа-дитячий садок, дитячий будинок, дошкільний навчальний заклад комбінованого типу). Під час екскурсій майбутні вихователі пересвідчувалися, що в сучасній дошкільній освіті

відбуваються такі перетворення у навчально-виховному процесі, які потребують вихователів-професіоналів, здатних до професійної самореалізації протягом всього професійного життя.

Інформацію про індивідуально-психологічні особливості студентів-практикантів, їхні наміри, ставлення, рівень розвитку мислення тощо, а також об'єктивні відомості, які характеризують організацію педагогічного процесу, було отримано шляхом використання в навчально-виховному процесі методу *вивчення документації*. За допомогою даного методу було вивчено щоденники педагогічної практики, календарно-тематичні та перспективні плани, звіти за результатами проходження літньої та виробничої практики, характеристики студентів-практикантів, конспекти, залікові відомості тощо.

Враховуючи інтерес студентів до сучасних інформаційних засобів навчання, в технології слід використовувати *метод оцінювання за допомогою електронного портфоліо*. В. Переверзев визначає термін «портфоліо» як систематичне збирання матеріалів, документів, файлів для звіту студента-практиканта про наслідки проходження певного виду педагогічної практики. Цей термін означає впорядковану сукупність робіт студентів, зібраних під керівництвом викладача для того, щоб простежити та проаналізувати їх професійне і особисте зростання, а також успіх у процесі навчання. Як зазначає Е. Полат, «портфоліо дозволяє враховувати результати, досягнуті учнем у різноманітних видах діяльності – навчальної, творчої, соціальної, комунікативної» [218, с.109].

Електронне портфоліо – це сукупність студентських робіт, зібраних із застосуванням електронних засобів і носіїв, представлених у вигляді електронної папки, в якій зафіксована відеоінформація про професійні досягнення студента, його педагогічну діяльність у процесі педагогічної практики, презентація діагностичних методик та матеріалів для роботи з дітьми, розробки моделей занять та інших видів діяльності з дітьми, демонстраційний наочний матеріал до різних форм роботи з дітьми. Матеріал може бути

представлений за допомогою програм Microsoft Power Point, Microsoft Word, Microsoft Office Publisher.

Слід зазначити, що і викладач, і студент повинні бачити в портфоліо інструмент, який демонструє і оцінює професійне і особисте зростання студентів у процесі навчання. Портфоліо розглядається не як кінцевий продукт, а як процес оцінювання студента в процесі проходження педагогічної практики. Електронне портфоліо студента визначено як процес навчання, а не його результат. Таким чином, електронне портфоліо як інноваційний оціночний інструмент забезпечує більш глибокий аналіз і більш багатопланову оцінку роботи студента порівняно з тим, що дозволяють традиційні позначки в заліковій книжці. При цьому і сам студент, і викладачі можуть ефективно аналізувати і планувати освітню діяльність.

Метод портфоліо як засіб контролю є системою оцінювання і відстеження успіхів студента, труднощів, з якими він стикається в період практики, і шляхів їх подолання. Окрім цього, особлива роль відводиться самооцінці, що дозволяє стверджувати, що портфоліо є також інструментом самоорганізації, самооцінки, саморозвитку та самореалізації студента. Сучасні можливості інформаційних технологій формують низку альтернативних напрямів їх застосування. Таким напрямом є електронне портфоліо (онлайн-портфоліо).

Ураховуючи сучасні вимоги до підготовки майбутнього фахівця дошкільного навчального закладу, в педагогічній технології доречно застосовувати можливості *майстер-класу* як активного методу навчання студентів.

Не можна заперечувати той факт, що на ефективність професійної підготовки студентів у процесі виконання завдань педагогічної практики безпосередній вплив має освітнє середовище. Практика підтвердила відомий вислів Л. Виготського «...навіть мертві речі, які були залучені до виховання, набувають активності і стають справжніми учасниками цього процесу, ось чому педагог завжди грає активну роль, він виліплює, дрібнить та розрізає елементи середовища, поєднує їх по-різному, щоб вони виконували те завдання, яке йому

потрібно». У цьому випадку мова йде про таке середовище, яке викликає потребу у творчості, породжує інтерес до оволодіння професійними знаннями, вміннями та навичками, стимулює до формування відповідної мотивації. Тому значне місце у педагогічній технології формування професійної самореалізації майбутніх фахівців дошкільних навчальних закладів у процесі педагогічної практики посідає метод *педагогічних виставок*.

Оскільки педагогічна виставка – це показ досягнень педагога чи педагогічного колективу щодо пропаганди зразків освітньо-виховної роботи та науково-методичної діяльності, то вони були спрямовані на прищеплення інтересу до самостійної пошукової роботи, систематизацію професійних знань та формування професійних умінь, демонстрацію результатів власної роботи кожного студента.

Використання педагогічних виставок має декілька основних напрямків: визначення рівня професійних знань та практичних навичок або труднощів, які студенти відчують при підготовці, організації та проведенні різних форм роботи з дошкільниками (виставка-тест, виставка-відвертість, виставка-кросворд, виставка-вікторина, виставка-ребус); роз'яснення складних питань стосовно професійної самореалізації майбутнього вихователя (виставка-інформація, виставка-питання; виставка-ситуація); здійснення нетрадиційного підходу до самоосвіти студентів (виставка-дайджест, виставка-глосарій). Всі види педагогічних виставок стимулюють формування відповідної мотивації та інтересу студентів до майбутньої професії, підвищує ефективність їх практичної підготовки у навчальному процесі.

Важливим та ефективним є *метод синектики*, який розглядається в контексті теорії малої групи. Метою застосування цього методу є організація впливу групи на творчу активність (креативність) індивідів. При цьому увага приділяється спробам перевершити самого себе, відмови від стандартних підходів. Проблема полягає в активізації мислення учасників за рахунок творчого змагання, де кожен студент прагне узяти на себе найбільшу частину творчих рішень, які висувалися.

На особливу увагу заслуговують *методи рефлексивно тренінгу*, запропоновані Л. Подимовою і В. Сластьоніним, як-от полілог, дискусія, рефлексивна інверсія. Сутність означених методів полягає в їх принциповій інноваційній відкритості стосовно кожної педагогічної задачі. Рефлексивні методи дозволяють актуалізувати попередній досвід, переосмислити його, виявити нові відношення і проблеми освітньо-виховного закладу майбутнього, спрямувати процес переосмислення себе та своєї діяльності в напрямку управління інноваційними процесами.

Метою проблемно-рефлексивного полілогу є актуалізація і розвиток творчих можливостей майбутнього вихователя до самостійного осмислення проблем професійної діяльності. Цей метод використовувався в три етапи:

- етап пошуку і визначення педагогічних проблем, де кожний учасник, не повторюючи попереднього, структурує проблеми;
- етап висунення ідей щодо вирішенню означених проблем;
- колективне обговорення.

Цінність такого полілогу полягає в тому, що забезпечується розвивальний ефект не лише найбільш підготовлених у формулюванні й вирішенні проблем педагогів, а й усіх в тому числі менш поінформованих і творчих. Через «заборону» на повторення кожним учасником досягався ефект максимального осмислення альтернативних рішень.

Стратегічною (кінцевою) метою технології є сформованість професійної самореалізації майбутніх фахівців дошкільних навчальних закладів, яка передбачає поетапний рух від діяльності під керівництвом викладача до самокерованого навчання, від нього – до самонавчання, саморозвитку та самореалізації.

Таким чином, системостворювальною категорією розробленої системи виступає професійна самореалізації майбутнього вихователя, яка надає змістовне і організаційно-процесуальне забезпечення педагогічної практики.

Обґрунтуємо доцільність, мету, завдання і зміст кожного з виділених етапів.

Метою мотиваційного етапу є створення організаційно-педагогічних умов для підготовки майбутніх вихователів до педагогічної діяльності, виконання професійних функцій і посадових обов'язків, створення умов для самореалізації, самовираження, самовизначення особистості студента як суб'єкта професійної діяльності.

Реалізація мети вимагає постановки і вирішення завдань забезпечення усвідомлення студентами цінностей педагогічної діяльності; образів «Я-вихователь», стимулювання інтересу до педагогічної діяльності; формування у студентів творчого і дослідницького підходів до професійної діяльності; формування професійних мотивів та професійно-педагогічної спрямованості; забезпечення ціннісного ставлення до формування професійної самореалізації в процесі практичної підготовки.

Вирішення цих завдань здійснюється шляхом організації проблемних лекцій і семінарів у межах вивчення навчальної дисципліни «Вступ до спеціальності», організації майстер-класів педагогічного спрямування, роботи творчої групи «Школа самореалізації студента-практиканта», проходження студентами ознайомчої педагогічної практики та практики в групах дітей раннього віку, розробці методичних рекомендації для студентів та керівників-методистів щодо організації та проведення ознайомчої педагогічної практики та в групах дітей раннього віку.

Виходячи з розуміння механізмів виникнення мотивації та шляхів її стимулювання, доведених у працях фундаторів вітчизняної науки В. Гриньової, Є. Ільїна, О. Леонтєва, О. Лозової, А. Маркової, В. Семиченко на аудиторних заняттях мають бути застосовані такі форми роботи, як проблемні лекції і проблемні семінари в ході вивчення дисципліни «Вступ до спеціальності».

Наприклад, у розділі «Портрет сучасного вихователя дошкільного навчального закладу» слід організувати лекцію-роздум та проблемний семінар на тему «Сучасний вихователь, який він?».

Метою лекції слід вважати: показати можливості професійної

самореалізації педагога, дати імпульс до формування професійних мотивів.

Основними завданнями визначено: ознайомлення студентів з обсягом наукової інформації з подальшим спільним обговоренням; забезпечення атмосфери залучення студентів до обговорення проблем лекції, формування почуття самостійності і розуміння важливості питань, що вирішуються; розвиток певного рівня професійного спілкування студентів.

У ході проблемної лекції студенти прослуховують інформацію і обговорюють представлений науковий матеріал, пов'язаний з можливостями професійної самореалізації в навчально-виховному процесі педагогічного університету. Отримані знання студенти використовують для самоаналізу власної діяльності в процесі педагогічної практики.

Для обговорення лекції можна запропонувати такі питання:

- Що таке професійна самореалізація? Які компоненти вона включає?
- Що характеризує позитивну професійну самореалізацію вихователя?
- Яка роль самооцінки та самоаналізу в діяльності вихователя?
- Які бар'єри заважають успішній самореалізації педагога?
- Які можливості та переваги має педагогічна практика для формування професійної самореалізації педагога?
- Наскільки, на ваш погляд, сформована мотиваційна сфера особистості сприяє підвищенню рівня професійної самореалізації?

Після закінчення лекції для закріплення отриманих знань студентам слід запропонувати відповісти, який зміст вони вкладають у ці поняття і яку роль означені явища відіграють у їхньому житті. Пропонуються такі поняття: професіоналізм, самореалізація, професійні мотиви, педагогічна практика.

Таким чином, у ході лекції слід показати позитивні сторони педагогічної професії, необхідність формування професійних мотивів майбутнього вихователя.

Для реалізації другого завдання доречно застосовувати такі форми позааудиторної роботи, як майстер-класи професійного спрямування і роботу у творчій групі.

Питання розвитку ціннісних орієнтацій та педагогічних можливостей вихователя знайшли відображення в роботах Л. Артемової, Н. Бессараб, Г. Беленької, Н. Кузьміної, С. Саяпіної, В. Сластьоніна, Н. Ткачової та інших, які дали можливість організувати роботу творчої групи «Школа самореалізації студента-практиканта» (Додаток А). Метою роботи творчої групи було формування в студентів ціннісних орієнтацій майбутнього педагога дітей дошкільного віку. Робота здійснювалася за конкретним планом, який включав теоретичний розгляд проблеми, психодіагностику (дослідження) мотивації вступу до вищого навчального закладу, наявності педагогічного покликання, характерологічних особливостей, соціального статусу студентів, лабільності їх інтелекту, індивідуальних особливостей пам'яті, мислення тощо.

Результатом участі у творчій групі може бути виявлення найбільш вагомих ціннісних орієнтацій майбутніх вихователів, які вплинуть на подальше формування професійної самореалізації.

На засіданнях творчої групи студенти разом з керівником-методистом практики необхідно виявляти інформацію про вираження професійно важливих ціннісних орієнтацій для конкретного студента. Основні питання, які можуть вирішувалися на засіданнях творчої групи такі: «Які професійні цінності вважаю головними в моїй майбутній педагогічній діяльності?»; «Улюблений вихователь, який він?»; «Які види діяльності мені подобаються?» тощо. У процесі діагностики і самодіагностики студентам слід запропонувати створити психологічний портрет ідеального вихователя, що сприятиме розвитку ціннісних орієнтацій особистості. Далі, відштовхуючись від спільно зроблених портретів, студенти можуть отримати завдання, працюючи в групах, створити портрет студента-практиканта тієї групи, де навчаються, і створити власний професійний рельєф студента-практиканта. Ця робота буде поштовхом для самопізнання, значною рушійною силою для формування ціннісних орієнтацій. Слід зауважити, що під час роботи у творчій групі слід підтримувати інтерес студентів до роботи з методичної літератури з метою покращення свого педагогічного досвіду. З метою зняття у студентів внутрішньої напруги ми

радимо створити атмосферу взаємодовіри за допомогою внесення елементів гумору в процес роботи творчої групи.

Ідеї програми творчої групи може бути реалізована під час проведення «Тижня дошкілля» на факультеті дошкільної та корекційної освіти, який організовується раз на семестр і передбачається планом роботи факультету (Додаток Б). До плану тижня слід включити і проведення спеціальних майстер-класів професійного спрямування, які проводять досвідчені вихователі дошкільних навчальних закладів та викладачі академії. Майстер-класи можуть бути використані і як метод (під час індивідуальної роботи зі студентами) і як групова форма роботи. Студентам слід продемонструвати різноманітні техніки оптимізації процесу професійної самореалізації з метою підвищення позитивної мотивації, формування ціннісних орієнтацій, стимулювання до творчої співпраці.

Одним із головних завдань в технології проведення майстер-класу є не повідомлення та опанування інформації, а професійна передача студентам способів діяльності, методів, прийомів, методики або технології виховання та навчання дітей дошкільного віку. В самій природі «класу» закладена можливість використання практики активного навчання та виховання студентів: фактично – це новий тип навчання, сутністю якого є моделювання за допомогою всієї системи традиційних та нових форм, методів та прийомів: творчі вечори-зустрічі (відкривали можливості для самореалізації, демонстрації власних здібностей, формував досвід діяльності, естетичні потреби); педагогічна вітальня (поширював коло спілкування учасників майстер-класу, передбачає зустрічі з талановитими педагогами. Наприклад, переможцями міського та обласного етапу професійного конкурсу «Вихователь року» та ін.).

У процесі організації та проведення майстер-класів визначено наступний алгоритм:

Презентація педагогічного досвіду: майстром коротко характеризуються основні ідеї технології; описуються досягнення в роботі; доводиться результативність діяльності, що свідчить про ефективність технології;

визначаються проблеми й перспективи в роботі Майстра; презентується система навчально-виховної роботи з дітьми; визначаються основні методи та прийоми роботи;

Проведення імітаційної гри: майстер проводить заняття зі слухачами, демонструючи прийоми ефективної роботи; студенти одночасно відіграють дві ролі: дітей експериментальної групи та експертів;

Моделювання: майбутні вихователі виконують самостійну роботу з конструювання власної моделі роботи в межах технології Майстра; Майстер виконує роль консультанта, організовує самостійну роботу слухачів і управляє нею; Майстер спільно з майбутніми вихователями проведе обговорення авторських моделей.

Рефлексія: проводиться дискусія за результатами спільної діяльності студентів та Майстра.

Основними перевагами використання майстер-класу на мотиваційному етапі ми вважаємо унікальну комбінацію теоретичної частини, групової та індивідуальної роботи, спрямованої на визначення ціннісних орієнтацій майбутнього професіонала з безперервним контактом «педагог-студент».

Для вирішення третього завдання мотиваційного етапу педагогічної технології слід розробити комплексну програму педагогічної практики студентів напряму підготовки Дошкільна освіта в якій зміст професійної діяльності студентів був максимально наближений до завдань формування професійної самореалізації майбутніх фахівців дошкільних навчальних закладів (Додаток Г). Основними видами педагогічної практики можуть бути наступні: ознайомча педагогічна практика, практика в групах дітей раннього віку, пробна педагогічна практика, літня педагогічна практика, психолого-педагогічна практика, організаційно-методична та виробнича практика.

Комплексна програма педагогічної практики розпочинається з першого курсу ознайомчою практикою (1 семестр), метою якої є спостереження та аналіз цілісного педагогічного процесу і поступове включення студента у

самостійну педагогічну діяльність, формування професійної самореалізації сучасного педагога в галузі дошкільної освіти.

Головні завдання практики мають бути спрямовані на ознайомлення студентів із специфікою роботи вихователя, формування системи професійних мотивів та ціннісних орієнтацій вихователя; навичок спостереження та аналізу педагогічної діяльності, навичок роботи з дитячим колективом з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей дітей.

Реалізація цих завдань вимагає певної системи методичної організації педагогічної практики:

- обговорення з керівником-методистом практики в аудиторних умовах моделі та алгоритму майбутньої діяльності з наданням студентам права вільного вибору форм, методів та пріоритетів роботи, спрямованих на усіх і на кожного;
- консультації у викладачів (індивідуальні та групові), де підтримуються педагогічні ідеї студентів, вирішуються проблеми методичного характеру, індивідуальні успіхи та невдачі студентів;
- самостійну підготовку дидактичного демонстраційного та роздаткового матеріалу для проведення ігрової та навчальної діяльності з дітьми в базових дошкільних закладах;
- залучення до дослідницької діяльності з метою виявлення рівня особистісного професійного росту, розвитку процесів самопізнання й самовдосконалення на основі тестування, анкетування, методу незакінчених речень, самоперевірок.

Основними заходами *ознайомчої педагогічної практики* для студентів слід вважати:

- ознайомлення з дошкільним навчальним закладом – базою практики, бесіда із завідувачем про особливості функціонування дошкільного навчального закладу: режим роботи, кількість груп, наповненість груп, склад педагогічних працівників, проблемні питання, над розв'язанням яких працює дошкільний навчальний заклад у поточному навчальному році; екскурсія – огляд

- приміщення та ділянки дошкільного навчального закладу; знайомлення з різними віковими групами та методичним кабінетом;
- спостереження та аналіз роботи вихователя в першу половину дня;
 - самопрезентація студента дітям, проведення міні-занять з теми «Розкажу вам, діти, як здоровими бути...»;
 - ознайомлення з досвідом роботи вихователя групи;
 - спостереження та аналіз роботи вихователя по організації ігрового середовища та ігрової діяльності дітей;
 - самостійне проведення ігрової діяльності дітей у першу половину дня (рухливих та дидактичних ігор);
 - спостереження та аналіз організації навчальної діяльності дітей;
 - спостереження та аналіз святкових ранків;
 - виявлення особливостей уявлень дитини про себе відповідно до вимог програми розвитку дитини дошкільного віку сфера «Я сам» (змістовні лінії «Соціальне Я», «Психічне Я»);
 - проведення індивідуальних бесід з дітьми в формі інтерв'ю;
 - виявлення особливостей самооцінки та образу «Я» у дошкільників;
 - складання психологічного портрету окремої дитини;
 - вивчення особистості вихователя у «дзеркалі дитячого сприймання»;
 - самостійне проведення пізнавальних бесід з дітьми (теми «Місто, в якому ми живемо», «Праця дорослих», «Пори року»);
 - самостійне проведення студентами розваги-сюрпризу для дітей;
 - перегляд з метою отримання естетичного задоволення від вистави і можливості побачити й оцінити власні акторські вміння;
 - аналіз самостійної педагогічної діяльності за певними аспектами з використанням відеозаписів.

Базою педагогічної практики студентів мають стати дошкільні навчальні заклади, з якими укладено відповідні угоди. Бази практики в особі їх перших керівників разом із вищим навчальним закладом повинні нести відповідальність за організацію, якість і результати практики, здійснювали

контроль за її перебігом. У базових дошкільних навчальних закладах слід створити необхідні умови для успішного виконання студентами всіх завдань практики.

Керівництво педагогічною практикою здійснюють викладачі кафедри теорії та методики дошкільної освіти, які мають фахову освіту та стаж роботи в дошкільних навчальних закладах.

В обов'язки керівника-методиста практики входить: встановлення зв'язку з базами проведення практики; доведення до відома студентів плану практики та контроль за його виконанням; знайомство студентів з адміністрацією і працівниками дошкільного закладу, розподіл студентів за місцем проходження практики по вікових групах; допомога студентам з оформлення щоденника педагогічної практики; вчасне виявлення недоліків в організації практики та вживання заходів щодо їх усунення; надання індивідуальних консультацій студентам щодо побудови взаємин з дітьми, вихователями і керівниками дошкільних закладів, викладачами, студентами; допомога у розв'язанні психологічних проблем, які виникають; узгодження змісту навчально-виховної роботи зі студентами та вихователем групи на наступний день практики; затвердження планів-конспектів занять та інших форм навчально-виховної роботи з дітьми; перевірка та аналіз документації, оцінювання практики студентів, підготовка до участі у настановній і підсумковій конференціях із практики, презентації електронного портфолію; оформлення документації щодо оплати роботи працівників базового дошкільного навчального закладу.

Напередодні даної педагогічної практики доречно організувати консультацію для керівників-методистів практики та педагогічних працівників базових дошкільних навчальних закладів, у процесі якої були розглянуті найважливіші питання навчально-виховної роботи зі студентами.

З метою подолання стресових ситуацій у студентів, спричинених присутністю керівника-методиста на пробних видах діяльності з дітьми, останній має завчасно скласти графік відвідування та ознайомити з ним практикантів. Орієнтація керівників-методистів на завчасне планування роботи

студента у період проходження практики забезпечить її якість і змістовність. Плануючи педагогічну практику, треба враховувати знання, навчальні та індивідуально-типологічні можливості кожного студента, його педагогічні здібності, а також передбачити труднощі, які можуть виникнути під час практики, спрогнозувати основні шляхи їх попередження та подолання. Доцільною є активізація й підтримка в студентів прагнення до успіху, створення внутрішньої установки на успішний результат під час проходження педагогічної практики, проведення режимних процесів, занять та ігрової діяльності з дітьми, а також детальне продумування їх змісту та організації.

У перші дні педпрактики керівник-методист повинен здійснювати здебільшого організаційну роботу: влаштовувати зустріч студентів із адміністрацією та педагогічним колективом дошкільного навчального закладу, закріплювати їх за віковими групами, ознайомлювати з програмою педпрактики та документацією, яку практиканти повинні оформити під час її проходження, планувати проведення взаємовідвідування занять, інструктувати щодо складання індивідуального плану роботи та алгоритму складання електронного порт фоліо студента.

Студентам необхідно надати змістовну консультацію щодо значення електронного портфоліо як своєрідного банку самостійних професійних здобутків та алгоритм його складання. Студенти перших курсів можуть бути запрошені на звітну конференцію за наслідками проходження літньої педагогічної практики студентів третього курсу, де останні презентували свої професійні здобутки у вигляді готових електронних портфоліо з відеоінформацією навчально-розвивальної зайнятості з дітьми групи, демонстрацією наочного матеріалу для дітей, власними розробками моделей занять, відеофрагментами роботи з батьками.

У подальшому керівник-методист відвідує заняття та різні види діяльності з дітьми, які проводили студенти, організовує їх обговорення, допомагає практикантам у підготовці до них, вирішує організаційні питання, пов'язані з педагогічною практикою.

Метою педагогічної практики в групах дітей раннього віку є ознайомлення студентів із специфікою роботи вихователя дітей раннього віку.

Основними заходами практики в групах дітей раннього віку для студентів повинні стати:

- ознайомлення з роботою вихователя у групах раннього віку з метою вивчення специфіки праці вихователя, ціннісних орієнтацій та професійних мотивів діяльності педагога дітей раннього віку;
- ознайомлення з особливостями організації предметно-практичної діяльності у групах раннього віку;
- складання порівняльної характеристики змісту та умов педагогічної діяльності вихователя відповідно до вимог програми розвитку дитини дошкільного віку;
- спостереження роботи вихователя групи раннього віку з організації режимних процесів у першу половину дня та ігор-занять;
- аналіз вимог програми розвитку дитини дошкільного віку щодо загальних показників компетентності дитини раннього віку;
- спостереження роботи вихователя у другу половину дня: організація режимних процесів та ігор з сенсорного розвитку;
- спостереження за роботою вихователя і помічника вихователя з організації та проведення режимних процесів і самостійної діяльності дітей;
- складання психолого-педагогічної характеристики дитини раннього віку;
- самостійне проведення та аналіз студентами режимних процесів у першу половину дня та ігор – занять у групах раннього віку;
- самостійне проведення та аналіз режимних процесів у другу половину дня та ігор з сенсорного розвитку (групи раннього віку);
- аналіз власної практичної діяльності (анкетування студентів);
- оцінка рівня сформованості професійно-вагомих якостей особистості студента-практиканта.

Контроль та оцінювання повинен відбуватися з урахуванням результатів спостереження за діяльністю студентів у процесі практики на основі:

визначення якості виконання кожного завдання; аналізу професійних рис практиканта (дисциплінованість, уміння організувати власний робочий час, ініціативність, творче ставлення до справи та інші), його участі в житті дошкільного навчального закладу та готовність надати допомогу працівникам дошкільного навчального закладу; думок, висловлених методистом, завідувачем, педагогічними працівниками бази практики; аналізу змісту та якості звітної документації студента; самооцінки студентом ступеня своєї підготовленості до практичної діяльності та якості виконаної роботи.

З метою надання методичної допомоги студентам-практикантам 1 курсу та керівникам-методистам даної педагогічної практики доречно розробити методичні рекомендації на тему «Формування професійної самореалізації майбутніх фахівців дошкільних навчальних закладів у процесі ознайомчої практики та з дітьми раннього віку».

У роботі зі студентами під час виконання завдань педагогічної практики слід використовувати наступну систему їх мотивації, яка представлена в табл. 3.1.

Наприкінці першого курсу навчання відповідно до навчального плану слід зробити підсумки ознайомчої та педагогічної практики в групах дітей раннього віку. Необхідно зазначити, що після участі у майстер-класах, вивчення дисципліни «Вступ до спеціальності» у студентів підвищується зацікавленість майбутньою професією та формується стійкий інтерес до педагогічної практики. Про цей факт свідчать уривки із студентських есе:

«Вихователь повинен бути неординарною особистістю. Йому необхідний життєрадісний характер, вміння не сердитися на дитину, уникати монотонності. Тільки нестандартно мисляча, творча людина може дати суспільству й державі нову всебічно розвинену особистість».

«...Хочу зазначити, що професією вихователя складно оволодіти цілком, оскільки протягом всього життя доводиться чимало вчитися, й цей процес не завершується ніколи. Якщо педагог може піднятися вище у своїх знаннях, то в нього більше шансів на професійний успіх та самореалізацію».

Таблиця 3.1

Система мотивування завдань педагогічної практики

Мета мотивації	Засоби мотивації	Результат мотивації
Привабливість, інтерес до виконання завдань практики для студента.	Врахування індивідуально-особистісних можливостей та інтересів кожного зі студентів під час розподілу, надання завдань.	Підвищення якості виконання завдань практики, ефективність використання часу на виконання завдань практики.
Самоконтроль студентом власної діяльності.	Психолого-педагогічний супровід студентів з боку керівника-методиста практики та вихователя закріпленої групи.	Самокритична оцінка своїх досягнень, результатів діяльності, недоліків. Формування самореалізації в професії.
Задоволеність студента від власної професійної діяльності у процесі виконання завдань педагогічної практики.	Створення умов для продуктивної діяльності.	Підвищення якості та ефективності виконання завдань практики.
Підвищення рівня теоретичної та практичної підготовки студентів до виконання завдань практики (надання методичних порад та рекомендацій, психологічна підтримка	Залучення до отримання допомоги в процесі проведення роботи за планом педагогічної практики.	Поява творчого відношення до виконання завдань практики.

«Бути педагогом – не просто, і я це розумію. Адже з одного боку – це величезна відповідальність, проте, з іншого – перед вами чарівний світ дитинства. Я вважаю, якщо ви усім серцем любите дитячий сміх, дитячу мову, безпосередність, якщо ви відчуваєте в собі море творчого потенціалу, то не потрібно відмовляти собі у задоволенні бути педагогом!»

«Педагог повинен добре знати природу дитини, всі нюанси її фізіологічного і психічного розвитку. Педагог – творець, скульптор дитячої

душі. Якщо ви педагог, пам'ятайте, що для вас відкритий головний скарб – дитячі серця, сповнені тепла, любові, які чекають нових знань і готові відповісти взаємністю.

Діти створюють свій небачений світ, в якому враження від реального співіснує з фантазією. Малюнки дітей є відображенням цього світу. Можна тільки одним оком туди зазирнути і побачити, що хвилює дітей, що їх вражає, радує. Як чудово розуміти, що моя професія дозволить заглядати туди щодня, спостерігати за цим чудовим світом дитинства та наповнювати його ще яскравішими фарбами, звуками, враженнями. Кожного разу, коли я спілкуюся з малюками, поринаю в це бурхливе море дитячої енергії, я розумію – я на своєму місці!

Нехай я ще тільки на початку своєї педагогічної діяльності, але у мене є сили, впевненість і бажання пройти цей шлях гідно.

Я сподіваюся, що колись і я стану для однієї зі своїх вихованок добрим і компетентним наставником, і, дивлячись на мене, хтось захоче стати педагогом!»

Специфіка другого року навчання полягає в збільшенні кількості навчальних предметів, успішне опанування яких вимагає від студентів працелюбності, наполегливості, раціонального розподілу свого часу. Відомо, що в практиці навчальної діяльності на аудиторну роботу з циклу гуманітарних дисциплін виділяється обмежена кількість годин, а викладання в переважній більшості випадків здійснюється у вигляді потокових лекцій. За таких умов навчання стає націленим, перш за все, на набуття студентами теоретичних знань, які є результатом осмислення певних фактів та інформації, і зовсім не зорієнтоване на опанування практичними вміннями.

Метою **другого процесуального етапу** є забезпечення взаємозворотнього зв'язку теорії з практикою, створення умов для оволодіння студентами науково-теоретичними знаннями та професійно-педагогічними вміннями, забезпечення засвоєння програми пробної педагогічної практики, формування готовності до

самореалізації майбутнього вихователя в процесі навчально-професійної діяльності.

Основними завданнями слід вважати такі: актуалізація оперативних знань та педагогічних умінь студентів щодо організації навчально-виховної роботи з дітьми дошкільного віку.

Основним змістом роботи є: проходження студентами пробної педагогічної практики (Додаток В), оволодіння основами професійної самореалізації на основі відповідного спецкурсу; продовження роботи творчої групи «Школа самореалізації студента-практиканта» (Додаток А).

Також доречно організувати роботу з підготовки викладачів і вихователів базових дошкільних навчальних закладів як керівників практики (оволодіння методикою відповідної підготовки студентів; інструктаж і консультації щодо мети, змісту, термінів, форми звіту, координації вимог, створення ситуації успіху та сприятливих умов для роботи).

Зіставивши перелік навчальних предметів, що вивчаються на 1-4 курсах в експериментальній групі Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, зробивши аналіз навчальних планів з точки зору можливостей формування професійної самореалізації студентів майбутніх вихователів дітей дошкільного віку засобами навчальних предметів та педагогічної практики, ми дійшли висновку, що слід створити умови оптимального набуття професійних знань і практичних умінь здійснення продуктивної навчально-виховної роботи з дітьми у дошкільному навчальному закладі.

Продуктивному вирішенню цих завдань сприятиме спецкурс «Професійна самореалізація в процесі педагогічної практики», головна ідея якого полягає в оволодінні професійними знаннями та формуванні практичних навичок, розвитку творчих здібностей майбутнього вихователя (Додаток Г).

Перевагою даного курсу є те, що, з одного боку він розглядає актуальні для кожного студента практичні проблеми, а з іншого, створює умови для інтенсифікації підготовки студентів в умовах педагогічної практики за рахунок

виконання ними самостійних завдань, безпосередньої участі в усіх формах аудиторної роботи тощо.

Спецкурс націлений, насамперед, на зміну суб'єктивних ставлень особистості, що обумовлює специфічні форми опрацювання навчального матеріалу як в аудиторії, так і поза нею. На відміну від традиційних для нас лекцій та практичних занять, робота в аудиторії проводиться у вигляді групової дискусії, в процесі якої кожному студенту надається можливість висловити своє ставлення до тієї чи іншої проблеми.

Навчальна дисципліна розглядалася як курс інструментального характеру, котра розрахована на студентів 2-3 курсів, які свідомо засвоїли базові психологічні та педагогічні поняття, а також основи теорії і методики педагогіки.

Змістову лінію програми спрямовано на оволодіння студентами професійними знаннями та практичними уміннями самореалізації в процесі педагогічної практики, а також процесами професійної рефлексії та саморегуляції.

Програма передбачає реалізацію двох етапів:

- перший – засвоєння навчально-методичних завдань та спрямування на оволодіння студентом змістом спецкурсу;
- другий – дослідницький, який відображає логіку дослідно-експериментальної роботи: усвідомлення особливостей діагностики процесу самореалізації, виявлення власної готовності до професійної самореалізації, формування вмінь співпрацювати з різними групами дітей, конструктивно та творчо розв'язувати проблемні питання.

Таким чином, мета курсу – ознайомити студентів зі змістом поняття «професійна самореалізація», розкрити її сутність та можливості в умовах проходження педагогічної практики, систематизувати педагогічні знання та сформулювати практичні уміння, що нерозривно пов'язані з професійною діяльністю вихователя.

Головне завдання курсу «Професійна самореалізація в процесі педагогічної практики» – підготувати студентів ВНЗ до професійної самореалізації в процесі педагогічної практики.

Основними принципами курсу визначено: варіативність у виборі шляхів реалізації педагогічних цілей; діалектичні свободи діяльності, стандарт дій у педагогічному процесі, технологічність процесу освіти; поєднання пізнання з науково-дослідною діяльністю індивідуального і колективного характеру.

Завданнями лекційного курсу є: виявлення основних педагогічних понять професійної самореалізації та її компонентів, впливу педагогічної практики на професійне становлення студента.

На семінарські і практичні заняття відбирається матеріал, який сприяє: формуванню педагогічних знань та професійних умінь щодо організації власної педагогічної діяльності з дітьми; розумінню сутності виникнення і вирішення педагогічних проблем, що можливе лише в режимі діалогічного мислення; формування досвіду діяльності і взаємодії з дітьми при вирішенні педагогічних завдань.

Відпрацювання педагогічних умінь повинно відбуватися у формі вправ, тренінгів, прийняття рольових позицій при вирішенні завдань і проблем, програвання та моделювання педагогічних ситуацій для діалогового та ігрового мислення.

Організацію самостійної роботи студентів слід проводити у двох напрямках: вивчення необхідної педагогічної інформації щодо засобів розвитку особистості, її аналіз, інтерпретація та адаптація у власній педагогічній діяльності в процесі педагогічної практики; виконання індивідуальних і колективних завдань нормативного, дослідницького і творчого характеру.

На розподіл навчального часу і вибір технології навчання при вивченні тематичних розділів впливає підготовка студентів до сприйняття матеріалу; характер питання або проблеми, які підлягають вивченню за обсягом інформації і складністю засвоєння; складність педагогічних умінь, що відпрацьовуються;

трудомісткість необхідної пізнавальної і навчальної діяльності; професійні мотиви та ціннісні орієнтації студентів.

Під час читання спецкурсу лекції слід спрямувати на розширення меж інтелектуальних можливостей студентів. Елементи емоційності та відсутність одноманітності в лекціях створюватимуть стимул до оперативного сприйняття і осмислення інформації.

На лекціях вважаємо доречно застосувати:

- теоретичний аналіз програм і стандартів освіти, професіограм, що дозволяло виявити мету і напрями професійної самореалізації, сформулювати поняття про права, обов'язки і поведінку учасників педагогічного процесу;
- порівняння діагностичних методик, різних видів планів педагогічної діяльності, способів аналізу контролю і корекції діяльності, що дозволило виявити позитивні сторони професійної самореалізації;
- моделювання технології забезпечення ігрового заняття, що дозволило оцінити результативність діяльності учасників педагогічного процесу, рівень їх професійної самореалізації;
- аналіз продуктів творчої діяльності студентів для вирішення неординарних ситуацій у майбутній діяльності в процесі педагогічної практики;
- актуалізація та активізація студентів через проблемні, альтернативні інформаційні запитання лектора до аудиторії.

Лекційні та семінарсько-практичні заняття вимагають від студентів ґрунтовної підготовки до них через самостійну роботу.

Студентам пропонуються для самостійної роботи такі завдання:

- написання рефератів на теми: «Особливості професійної самореалізації вихователя та студента-практиканта», «Значення педагогічної практики для професійного зростання майбутнього фахівця з дошкільної освіти», «Формування професійної самореалізації студента-практиканта в процесі пробної педагогічної практики», «Характеристика труднощів студента в процесі проходження педагогічної практики», «Історичний аспект проблеми професійної самореалізації в психолого-педагогічній літературі»;

- створення банку ідей «Педагогічна практика студента майбутнього»;
- створення тезаурусу (глосарію) професійної самореалізації.

Перелік завдань для самостійної роботи до кожної теми дозволяє викладачеві вибрати з них ті, які найбільше сприятимуть оволодінню майбутніми педагогами вміннями застосовувати теоретичні знання на практиці і виробити індивідуальний стиль педагогічної діяльності.

Для того, щоб самостійна діяльність студентів була успішною, слід дотримуватися таких вимог до її організації: професійна спрямованість, визначення оптимального обсягу і змісту самостійної роботи, озброєння студентів методикою виконання роботи, поєднання різноманітних видів самостійної роботи і форм контролю, формування позитивної мотивації до виконання завдань, врахування досвіду підготовки студентів при розробці завдань, раціональне сполучення саморегуляції студентів з організацією і керівництвом з боку педагога, послідовність завдань повинна відповідати етапам процесу засвоєння; завдання повинні бути спрямованими на активізацію розумових процесів студентів на рівні логічного і творчого мислення; допомога у виділенні головного у змісті дидактичного матеріалу, наявність вказівок до пошуку цього матеріалу; спрямування студента на самоконтроль; повідомлення про форми виконання і представлення результатів.

Представлені внаслідок самостійної роботи студентів матеріали (методичні рекомендації до проведення навчально-виховної роботи з дітьми дошкільного віку, діловими і рольовими іграми) необхідно зібрати в папку «Професійні знахідки». Ці матеріали знадобляться майбутнім вихователям у їхній практичній діяльності.

З метою оптимізації навчально-виховного процесу в межах вивчення спецкурсу «Професійна самореалізація в процесі педагогічної практики» виступають педагогічні виставки.

Результатом самостійної роботи студентів в межах вивчення спецкурсу «Професійна самореалізація в процесі педагогічної практики» є організація та проведення педагогічних виставок. Вони спрямовані на прищеплення інтересу

до самостійної пошукової роботи, систематизацію професійних знань та формування професійних умінь, демонстрацію результатів власної роботи.

Кожна педагогічна виставка має бути творчою міні-лабораторією, де під час підготовки матеріалів студент навчається основам самостійної діяльності: веденню самостійного інформаційного пошуку (бібліотеки, словники, каталоги, реферативні журнали, комп'ютерні банки даних); користуватися всіма видами читання: пошуковим, ознайомлювальним, оглядовим, вивчаючим; конспектувати, анотувати, складати тези; раціонально розподіляти час на виконання завдань; здійснювати рефлексивну оцінку власної діяльності, її наслідків та ефективність діяльності інших студентів.

Використання виставок має декілька основних напрямків:

1. Визначення рівня професійних знань та практичних навичок, або труднощів, які студенти відчують при підготовці, організації та проведенні різних форм роботи з дошкільниками. Прикладом таких виставок були виставка-тест, виставка-відвертість, виставка-кросворд, виставка-вікторина, виставка-ребус. Запитання бути розроблені не лише викладачем, але й студентами, які відмінно володіли програмним матеріалом. Основним завданням проведення таких виставок є навчання майбутнього фахівця правильно, чітко ставити запитання, спираючись на наявний теоретичний та практичний досвід, акцентувати увагу викладача на слабких сторонах підготовки студента, існуючих прогалинах у знаннях та вміннях. Проведення виставки-відвертості, наприклад, дозволяє встановити партнерські взаємовідносини між викладачем та студентом, повірити у свої сили як фахівця, отримати перші уроки педагогіки співробітництва.
2. Роз'яснення складних питань стосовно професійної самореалізації майбутнього вихователя. Прикладом таких виставок є виставка-інформація, виставка-питання; виставка-ситуація. Цей вид виставок значно полегшує пошук необхідної інформації, сприяє розвитку у студентів вміння обирати методичні посібники, що містять найбільшу кількість потрібної інформації, аналізувати її.

3. Здійснення нетрадиційного підходу до самоосвіти студентів: виставка-дайджест, виставка-глосарій. У процесі проведення виставок цього напрямку кожен студент отримав можливість виявити власні знання та розширити світогляд, навчитися самостійно вирішувати певні педагогічні ситуації.

Окрім того, педагогічні виставки сприяють формуванню науково-теоретичних знань та розвитку професійних умінь студентів. Під час даних виставок бере початок формування уміння швидко і об'єктивно опрацьовувати інформацію в умовах її постійної зміни.

З метою заохочення студентів до наукового пошуку шляхів реалізації програми формування професійної самореалізації доречно продовжувати роботу з творчою групою «Школа самореалізації студента-практиканта», яка розпочата на першому курсі. Студенти вивчають професіоналізм вихователя в процесі його педагогічної діяльності у вимірі «Який він є?». Студенти отримують завдання: здійснити спостереження за роботою вихователя групи дітей, де студент проходить пробну практику; отримати інформацію про вираження професійно важливих педагогічних знань і практичних умінь конкретного педагога, виявити його професійну придатність; на основі результатів, отриманих під час спостереження проаналізувати наявність професійно важливих педагогічних знань і практичних умінь для педагога в себе, тобто «Вивчити себе».

Основними формами роботи є: побудова професійного рельєфу студента-практиканта, анкетування, тестування, бесіда, самоспостереження.

Обов'язковим для всіх студентів є ведення щоденника, в якому фіксуються результати спостережень за вихователями. На засіданнях творчої групи студентам слід запропонувати ознайомити учасників із результатами роботи.

Паралельно з аудиторним навчанням студенти 2 курсу проходять *пробну педагогічну практику* в базових дошкільних навчальних закладах, метою якої є закріплення знань, здобутих в процесі вивчення теоретичних курсів, а також

формування професійної самореалізації в процесі безпосередньої роботи з дітьми в ролі вихователя (Додаток В).

Завданнями пробної педагогічної практики є такі: формування професійно-педагогічних умінь і практичних навичок календарно-тематичного планування та самостійної організації навчально-виховного процесу з дітьми дошкільного віку; формування професійно-значущих якостей особистості педагога; набуття досвіду взаємодії з вихователем групи та дитячим колективом.

Під час практики закріплюються і розвиваються такі професійні вміння та навички: проектувати календарно-тематичний план навчально-виховної роботи; самостійно готувати і якісно проводити заняття з позиції комплексного підходу до навчально-виховного процесу з дітьми; організовувати роботу з розвитку пізнавальних інтересів у дітей на заняттях та в повсякденному спілкуванні; самостійно добирати та виготовляти дидактичний матеріал і наочні посібники; діагностувати рівень розвитку особистості і дитячого колективу, використовувати результати в індивідуальній роботі з дітьми; встановлювати педагогічно-доцільні відносини з дітьми та їх батьками; своєчасно вести необхідну документацію та узагальнювати власне електронне порт фоліо, проводити самоаналіз та самооцінку педагогічної діяльності в процесі пробної педагогічної практики.

Виходячи з цих завдань, у змісті практики реалізується два аспекти: спостереження навчально-виховної роботи вихователя з дітьми та самостійне проведення студентами режимних процесів та занять. Тривалість практики становить 72 години за семестр.

Спостереження навчально-виховної роботи вихователя з дітьми проводяться протягом всього періоду педагогічної практики. Під час екскурсій в різні типи дошкільних закладів студенти ознайомлюються з приміщенням і ділянками дошкільних закладів, обладнанням, особливостями комплектування дітей та розподілу їх за віковими групами, складом педагогічних і медичних працівників.

Під час екскурсії в школу студенти спостерігають уроки в першому класі з метою вивчення наступності між дошкільним навчальним закладом та школою, особливостями організації навчальної діяльності першокласників.

Екскурсії проводяться з усією групою студентів під керівництвом викладача педагогіки.

Для ознайомлення з організацією навчально-виховної роботи з дітьми в дошкільних навчальних закладах проводяться спостереження роботи вихователя в першу і другу половину дня. Студенти спостерігають проведення режимних процесів, організацію ігрової, трудової діяльності, занять. Вказані спостереження проводяться після вивчення студентами відповідних тем або паралельно з їх вивченням.

Студенти спостерігають різні види ігор дітей: сюжетно-рольові, будівельні, ігри-драматизації та організацію розваг в другу половину дня.

В інші дні студенти проводять в комплексі всі вказані режимні процеси в першу чи другу половину дня.

Студенти самостійно організовують навчальну, трудову, ігрову діяльності дітей. Перед проведенням пробної практики (режимних процесів, різних видів діяльності, занять) студентам слід змодельовати орієнтовний план-конспект роботи з дітьми. Консультацію доречно одержати у викладача відповідного предмету та керівника-методиста практики.

Проведення режимних процесів, трудової, ігрової діяльності в кожного студента спостерігає керівник-методист практики разом із вихователем групи та другим студентом. Аналіз пробної практики проводиться в той же день, обов'язково за участю вихователів. Спочатку студент, що проводив заняття, дає самоаналіз своєї роботи, потім виступають інші студенти, вихователь групи. Керівник-методист практики підсумовує аналіз, доповнює, систематизує. Оцінка кожному студентові виставлялася за проведення пробної практики і за її аналіз.

Пробна педагогічна практика фіксується студентами в щоденнику практиканта; де студент записує конспект проведення режимних процесів та

заняття, аналізує пробні заняття своїх товаришів (зразок оформлення щоденника представлений у додатку В.1).

За результатами проходження студентами пробної педагогічної практики необхідно організувати виставки-фотоконкурси та виставки-фоторепортажі, під час яких студенти – практиканти звітують перед керівниками практики та викладачами про виконану роботу. Всі найкращі здобутки студентів повинні бути узагальнені та оформлені у вигляді електронного портфоліо, яке має на меті творчий звіт про результати роботи студента та професійну самореалізацію в період пробної практики. Слід підкреслити, що матеріали електронного портфоліо стають не лише обов'язковою формою звітування, а й ефективним дидактичним матеріалом, за допомогою якого майбутні фахівці розширюють рівень власних педагогічних знань та практичних вмінь від курсу до курсу.

З метою обміну досвідом між студентами, створення інтересу до професії та ознайомлення з найкращими звітами студентів однієї або декількох навчальних груп в кінці року за наслідками пробної педагогічної практики організовується виставка-презентація матеріалів педагогічної практики та виставку одного автора.

Виставка одного автора має на меті створення інтересу до окремого питання, розкриття нетрадиційних підходів до його вирішення. У процесі підготовки до проведення виставки одного автора необхідно провести ретельну роботу щодо оцінки запропонованих матеріалів, визначаючи найбільш методично доцільні аспекти у кожній роботі. Відібраний таким чином матеріал надає можливість створити групу студентів за принципом «Вони вміють це краще і можуть навчити кожного...», «Педагогічні відкриття на пробній практиці». Така форма організації роботи сприятиме зацікавленості кожного окремого студента підготовкою до занять з дітьми, дозволяє розкрити його творчий потенціал.

Проведення виставки-відгуку має на меті обмін думками студентів про змістовність, повноту, методичну цінність запропонованих до звіту матеріалів. Обов'язковою умовою проведення цього типу виставок є створення студентами

критеріїв оцінювання своїх робіт. Основним принципом проведення виставки-відгуку може бути такий: «Ознайомся, оціни, доведи, порадь...» Наступним етапом проведення роботи зі студентами є виставка-бенефіс на тему «Автор найкращого демонстраційного матеріалу для дітей дошкільного віку», яка має на меті привернення уваги до найкращих робіт, розповсюдження досвіду роботи студентів.

Методична підготовка керівників-методистів педагогічної практики та вихователів груп, де студенти проходять пробну практику, включає ознайомлення з різноманітними діагностичними, розвивальними і корекційними методиками, з технологіями здійснення професійної самореалізації студентів. Із цією метою на кафедрах, де працюють керівники-методисти, слід провести науково-методичні семінари з проблеми дослідження, створено «Службу методичної допомоги», завданням якої є підвищення рівня професійної компетентності педагогічного колективу шляхом надання консультацій, методичних порад, психолого-педагогічної підтримки. Методична робота з викладачами розпочинається з надання їм інформації про мотиви, знання і вміння, цінності, які складають професійну самореалізацію майбутніх фахівців дошкільного навчального закладу, визначення напрямів роботи зі студентами та виявлення тих заходів, які слід запроваджувати для формування в них професійної самореалізації.

Робота проводиться у формі рольових ігор, де учасники гри розподілялися на підгрупи, виступаючи в різних ролях. Так, під час рольової гри «Один день педагогічної практики в дошкільному навчальному закладі» викладачі можуть брати на себе ролі вихователів та студентів-практикантів. Ігровий елемент заходу надає можливості створити доброзичливу атмосферу спілкування, посилити мотивацію викладачів.

Особливого значення в межах служби набуває консультація на тему: «Сила педагогічних дій», зміст якої побудований на основі праксеологічного підходу до визначення певних дій педагога. Педагоги розглядають можливості

організації спільної діяльності керівника-методиста практики, вихователя закріпленої групи та студента у процесі педагогічної практики, а саме:

- дії щодо введення у професійну діяльність, які підводять до усвідомлення нової діяльності, дають можливість уявити собі об'єкт діяльності, кінцеву і проміжні цілі, забезпечують особистісну включення студента в нові професійні задачі; розподілені (між педагогом і студентом) дії сприяють залученню до доступних їм пізнавальних операцій, необхідних для досягнення результату, участь педагога в регуляції всіх компонентів діяльності максимальна;
- дії, що імітуються, базуються на імітації методів і прийомів навчання та виховання;
- дії за правилом «роби як я», сприяють спільному пошуку шляхів вирішення педагогічної задачі, стимулюють операційно-виконавський компонент дії на шляху до досягнення мети;
- дії з підтримання розширюють самостійність та ініціативність майбутніх вихователів у процесі практики, а роль педагога обмежується допомогою, оцінкою процесу та результатів діяльності;
- дії саморегуляції – спрямовані на досягнення само- і взаємоконтролю, контроль способів отримання результату та його відповідності з тим, що вимагається, діагностика причин невідповідності;
- дії самоспонування пов'язані із висуненням і прийняттям нових цілей та рішень, що з'являються у процесі вирішення педагогічних задач;
- дії самоорганізації передбачають висунення і апробацію нових способів співробітництва в процесі пізнання, активна зміна позицій учасників у взаємодіях, активізація спілкування.

Із метою подолання індивідуальних утруднень й недоліків необхідно активізувати роботу завідувачів кафедр, організувати відвідування кафедр інших вищих навчальних закладів. Також стимулюється самоосвітня діяльність самих керівників-методистів та вихователів по вдосконаленню самостійно набутих знань щодо формування професійної самореалізації майбутніх фахівців

дошкільного навчального закладу: цілеспрямована робота з психологічною, педагогічною й методичною літературою; аналіз і усвідомлення досвіду колег (цілеспрямоване спостереження, цілеспрямоване спілкування); самоаналіз власної діяльності тощо.

Слід зазначити, що в процесі експериментальної роботи певну увагу слід приділити вдосконаленню інформаційної компетентності викладачів, для чого необхідно організувати спеціальні заняття (8 годин) за допомогою педагогів кафедри інформатики, на яких викладачі та керівники-методисти практики оволодіватимуть інформаційно-комп'ютерними технологіями.

Таким чином, відповідна підготовка керівників-методистів педагогічної практики надасть можливість студентам ще більше зацікавитися процесами професійної самореалізації.

Отже, в переважній більшості студентів підвищується рівень сформованості професійних знань і практичних умінь, що дозволяє нам перейти до **третього рефлексивного етапу** формування професійної самореалізації майбутніх вихователів дітей дошкільного віку в процесі педагогічної практики.

Виходячи із наукових доробків учених (М. Гінзбурга, В. Метасової, В. Моросанова, Г. Нікіфорова) за основу приймається положення про те, що визначну роль для формування професійної самореалізації відіграє здатність майбутнього фахівця дошкільного навчального закладу до самооцінки, самопізнання, самоспостереження, самоаналізу професійної діяльності. Метою етапу слід вважати здійснення переходу від зовнішнього контролю й оцінювання професійно-педагогічних дій студентів до внутрішнього – самоконтролю та самооцінювання. Основними завданнями є такі: оволодіння уміннями професійної рефлексії (самоспостереження, самопізнання, самоаналіз, самооцінка); створення умов для самооцінки студентами особистісних результатів; формування навичок самоконтролю.

Для реалізації завдань рефлексивного етапу формування професійної самореалізації на 3 курсі навчання застосовують такі форми роботи, як рефлексивні тренінги в межах роботи творчої групі «Школа професійної

самореалізації студента-практиканта» які поєднуються з проходженням студентами пробної та літньої педагогічної практики.

Робота творчої групі «Школа професійної самореалізації студента-практиканта» передбачає використання рефлексивного тренінгу, який був зорієнтований на відпрацювання студентами практичних технологій «занурення в себе» і «занурення в професійну реальність».

В основу тренінгу професійної рефлексії входять методи, запропановані Л. Подимовою і В. Сластьоніним. За допомогою полілогу, дискусії та рефлексивної інверсії здійснюється звернення до особистості майбутнього вихователя, активізація процесів особистісної та професійної саморегуляції.

Ефект рефлексивного тренінгу визначається сприятливими віковими особливостями студентського віку, для якого характерна особлива сприйнятливність до проблем внутрішнього життя людини, осмислення себе як особистості та індивідуальності. У цих умовах процедури тренінгу, резонуючи з процесами самоконтролю, виступають для них каталізаторами і стимулюють рефлексивну спрямованість свідомості студентів.

Оскільки в основі розвитку професійної рефлексії педагога лежить аналіз і осмислення свого практичного досвіду, то придбання такого досвіду для майбутнього вихователя можливе як в умовах реального професійного середовища, так і в умовах наближених до професійної реальності.

Програма тренінгу розробляється з урахуванням проведення його в «польових умовах» – безпосередньо в дошкільному навчальному закладі під час проходження студентами педагогічної практики. Рішення студентами професійних завдань у контексті реальних ситуацій стають вмістом рефлексивних процедур тренінгу.

Важливим методичним принципом даного тренінгу є керованість рефлексивними процесами, рівень яких регулюється спеціальними завданнями. За визначенням В. Метаєвої, модель розвитку педагогічної рефлексії складають такі етапи, як:

- розвиток особистісної рефлексії;

- розвиток професійної рефлексії педагога;
- розвиток мета-рефлексії.

Для розвитку у майбутніх вихователів дітей дошкільного віку здатності до саморегуляції рефлексивними процесами в програму тренінгу слід включити завдання, які вели студентів на рівень мета-рефлексії, тобто в позицію аналізу та оцінки свого рефлексивного мислення. Цій меті служать спеціальні вправи-опитквальники, опорні схеми самоаналізу, програми самозвіту та ін.

На активізацію та розвиток особистісної рефлексії студента спрямовуються такі процедури тренінгу, як ведення щоденникових записів, відтворюючих внутрішній діалог із самим собою, складання рефлексивного автопортрета «я очима інших», рефлексія вголос (монолог-імпровізація на запропоновану тему), рефлексивні етюди в музиці або в малюнку та ін. Дані вправи включали учасників в атмосферу рефлексивної середовища тренінгу, загострювали рефлексивну «чутливість» до партнерів, активізували процеси саморегуляції.

Особливим завданням тренінгу є освоєння студентами самої технології рефлексивного мислення, що здійснюється через систему різних процедур і вправ тренінгу. Це дозволяє залучати майбутніх педагогів у рефлексивний аналіз своїх дій, установок, поглядів, особистісних якостей, спонукати їх до дослідження власної поведінки і діяльності. Серед них доречно застосовувати наступні прийоми:

- «рефлексивний консиліум» – обговорення учасниками (всім складом або малими групами) будь-якої конкретної професійної проблеми, аналіз її підстав, пошук альтернативних шляхів вирішення, рефлексивний прогноз їх ефективності тощо;
- «рефлексивні дебати» – ігровий прийом по типу «сократичного діалогу»;
- «рефлексивне інтерв'ю» – комунікативна методика, розвиваюча як «мистецтво задавати питання», так і внутрішню установку на вдумливий пошук відповідей.

Узагальнюючи досвід проведення тренінгу педагогічної рефлексії в

межах роботи творчої групи «Школа професійної самореалізації студента-практиканта», можна зробити висновок, що включення в його програму широкого кола методик, стимулюючих процеси саморегуляції та професійної рефлексії, створює оптимальні умови для формування професійної самореалізації студентів.

Подальша робота передбачає організацію наступного кроку експерименту, а саме проходження літньої педагогічної практики, метою якої є оволодіння функціями діяльності вихователя в літньо-оздоровчий період та формування професійної самореалізації безпосередньо під час педагогічної діяльності з дітьми (Додаток Г).

Завданнями практики є: формування у студентів умінь самостійно застосовувати в практичній роботі з дітьми різного віку знання з циклу спеціальних дисциплін; формування професійних умінь та навичок самостійної організації роботи з дітьми під час літнього оздоровчого періоду; розвиток професійних здібностей, інтересу до педагогічної діяльності.

Літню педагогічну практику студенти проходять в дошкільних навчальних закладах міста та області, перелік яких визначається домовленістю з районними відділами та управліннями освіти або завідуючими дошкільними навчальними закладами.

Тривалість літньої практики 6 тижнів. Робочий день практиканта складає 6 годин. Студенти закріплені по одному – двоє за віковою групою дітей.

На початку практики студенти спостерігають роботу вихователя групи, знайомляться з дітьми, погоджують обсяг своєї роботи, готуються до наступного дня самостійної роботи з дітьми.

Під час літньої практики студенти проводять всю навчально-виховну роботу з дітьми: побутові процеси, ранкову гімнастику на повітрі, всі заняття (по одному на день) за розкладом дошкільного закладу, різноманітні види діяльності на денній прогулянці, особливу увагу приділяючи організації різних видів ігор, забезпечували дозвілля дітей у другу половину дня, включалися в організацію оздоровчих заходів, випробували свої можливості в проведенні

роботи з батьками. Для своєї роботи з дітьми виготовляли дидактичні посібники, атрибути для ігор. Студенти брали участь у благоустрої ділянок дошкільного навчального закладу, у підготовці до нового навчального року та інших видах діяльності.

З метою реалізації якісного проходження та змістовного наповнення педагогічної практики, у дошкільних навчальному закладі створюються відповідні умови, а саме:

- оптимальні умови для вільного користування бібліотекою методичного кабінету, ознайомлення з науково-методичною літературою;
- закріплення за студентом-практикантом досвідченого, творчо працюючого вихователя;
- надання студентам-практикантам методичних рекомендацій, порад, тематичних пам'яток;
- обговорення новинок педагогічної літератури, творчих здобутків досвідчених педагогів;
- створення творчої атмосфери в дошкільному навчальному закладі та в групі, де проходить практику студент;
- надання психолого-педагогічної підтримки спеціалісту, що передбачало введення студента-практиканта в систему цінностей та пріоритетів дошкільного навчального закладу.

Зі студентами слід проводити роботу щодо виконання завдань практики, які мають творчий, проблемно-пошуковий характер:

- розробку календарно-тематичного планування з урахуванням особливостей групи, навчальних програм, за якими працює дошкільний навчальний заклад;
- проектування конспектів різних форм роботи з дошкільниками на основі адаптації наукової інформації на початковий матеріал, доступний для розуміння дошкільників різного віку, створюючи тим самим умови для розвитку пізнавальних та комунікативних здібностей дошкільників, розвитку їх творчих здібностей;

– проведення системи роботи, що передбачає вивчення дитячого колективу, окремих груп найбільш суттєвих факторів впливу на хід навчально-виховного процесу; здійсненні емоційно-вольового впливу на дітей, виявляючи стриманість, організованість, самостійність, ініціативність тощо; ставити завдання, інструктувати дітей, координувати їхню діяльність, співробітничати у навчальному процесі.

Студенти розробляють програми проведення ігор та занять з дітьми дошкільного віку, організації методу відкритого мікрофону, методу аналогій та ін., що також увійшло до папки студентів «Професійні знахідки». Наприклад, студенти можуть отримати таке завдання: розробити і провести навчально-виховну роботу з дітьми з формування у дітей уявлень про навколишній світ із застосуванням психогімнастичних вправ та етюдів, казкотерапії, прийомів нетрадиційного малювання. Студенти розробляють психогімнастичні етюди та вправи, такі, як «Казковий птах», «Веселий гриб», «Екзотичні тварини», «Після дощу», «Острів плаксіїв» тощо.

Основними показниками, за якими можна визначити рівень сформованості рефлексивного показника професійної самореалізації студентів, є такі професійні уміння: прогнозування способів особистісного розвитку та виховання дітей; проектування педагогічних ситуацій, уміння їх вирішувати; удосконалення вмінь упливати на дітей різного дошкільного віку, контактувати, співпрацювати з ними, а також наявність потреби в особистісному вдосконаленні, уміння та бажання здійснювати самооцінку власних дій, володіти прийомами саморегуляції та самоконтролю; здатність здійснювати рефлексію власного досвіду, виправляти прогалини; розпізнавати об'єктивні, суб'єктивні і суб'єктивно-об'єктивні фактори, які забезпечують продуктивність навчально-виховної роботи з дітьми дошкільного віку; аналізувати власну професійну діяльність в процесі педагогічної практики; самостійно реалізовувати програми навчально-виховної роботи з дітьми; інтегрувати педагогічний потенціал дошкільного навчального закладу з метою створення оптимальних умов для розвитку дітей.

Звітну конференцію слід організувати у вигляді засідання педагогічної ради, куди запрошені вихователі і методисти дошкільних навчальних закладів. Спочатку звітують студенти – практиканти, детально аналізуючи свою діяльність у дошкільному навчальному закладі. Потім заслуховують товаришів – напарників із взаємооцінками, після чого характеристику на кожного студента надають вихователі та методисти дошкільних навчальних закладів. Загальну оцінку за проходження практики студентам виставляють керівники-методисти практики.

Одним із яскравих етапів слід вважати виставку-презентацію електронних портфоліо студентів, роботу над яким була розпочата з першого курсу. Дана форма роботи має на меті представлення здобутків студентів у процесі проходження педагогічної практики. У таблиці 3.2 сформульовано орієнтовні критерії оцінювання змісту електронного портфоліо студента за 10-ти бальною шкалою.

До електронного портфоліо входять роботи, зібрані із застосуванням електронних засобів і носіїв, представлених у вигляді електронної папки, в якій зафіксована відеоінформація про професійні досягнення студента, його педагогічну діяльність в процесі педагогічної практики, презентація діагностичних методик та матеріалів для роботи з дітьми, розробки моделей занять та інших видів діяльності, демонстраційний наочний матеріал до різних форм роботи з дітьми.

З перших днів практики студенти, спостерігаючи роботу вихователів, а потім, аналізуючи заняття один одного за схемами, запропонованими викладачами, продовжують розвивати уміння аналізу власної діяльності, набувати навички самоконтролю та саморегуляції. Поступово у студентів набуває розвитку професійна рефлексія.

Аналізуючи власну навчально-виховну діяльність, студенти відзначають позитивні і негативні боки в умінні розробляти стратегії власної діяльності і діяльності дітей, в умінні прогнозувати образ результату майбутньої діяльності, визначати своє місце в організації дітей, умінні фронтально та індивідуально

працювати з ними. Звіти педагогічної практики деяких студентів можуть бути представлені у нетрадиційній формі (мультимедійні проекти).

Після проходження літньої педагогічної практики студентам доречно запропоновано взяти участь у конкурсі есе за темами: «Моє професійне кредо», «За що мене любитимуть діти?», «Вихователь 21 сторіччя», «Професія – вихователь, обов'язок чи покликання?» тощо.

Таблиця 3.2

Критерії оцінювання змісту електронного портфоліо студента

Кільк. балів	Критерії оцінювання
10 балів	Вміщені матеріали демонструють глибокі знання, навички. Представлений на розгляд матеріал ілюструє незалежне мислення і різноманітність методів роботи з дітьми. Матеріал ілюструє всебічне розуміння студентом всіх головних теоретичних концепцій і використання пов'язаних з цими концепціями практичних умінь і прикладних навичок. Студент вміє аналізувати та інтегрувати інформацію, робити висновки, точні прогнози розвитку досліджуваних процесів на основі використання наданої інформації. Матеріал рубрики містить підтвердження того, що студент використав передові інформаційні технології, вміє ідентифікувати і застосовувати оригінальні деталі, факти, явища, пов'язані з конкретною темою, предметом. У представленому матеріалі є докази здатності студента впорядковувати, сортувати, порівнювати і протиставляти інформацію, а також може бути підтвердження творчих здібностей студента.
8 балів	Представлені матеріали демонструють знання, навички і розуміння студентом стандартів і критеріїв підготовки. Матеріал ілюструє знання студентом основних теоретичних концепцій і використання пов'язаних з цими концепціями практичних умінь і прикладних навичок. Студент вміє аналізувати і порівнювати інформацію, формулювати висновки, робити логічні прогнози розвитку досліджуваних процесів на основі використання наданої інформації. В матеріалах містяться докази здатності студента інтерпретувати і використовувати письмові інструкції, методичні рекомендації з опублікованих (друкованих), електронних або онлайн-джерел. Матеріал рубрики відображає проблему, проблемну ситуацію і шляхи її вирішення. В цілому матеріал рубрики портфоліо ілюструє достатній рівень підготовки студента.

Продовження табл. 3.2

6 балів	Розміщені матеріали демонструють задовільні знання, навички і розуміння студентом стандартів і критеріїв підготовки, ілюструють усвідомлення ряду основних теоретичних концепцій і використання пов'язаних з ними практичних умінь. Студент, вміє спрощено аналізувати і порівнювати інформацію, формулювати висновки, робити деякі спрощені прогнози розвитку досліджуваних процесів. В матеріалі є докази здатності студента використовувати письмові інструкції, методичні рекомендації з опублікованих (друкованих), електронних або онлайн-джерел. В цілому матеріал рубрики показує необхідність перетворення, видозміни постановки задачі, проблеми або проблемної ситуації.
4 бали	Матеріали доводять необхідність поліпшення знань і навичок студента, який не розуміє основних теоретичних концепцій. Студент вміє дуже спрощено аналізувати і порівнювати інформацію, робити деякі прогнози на основі обмежених знань. В матеріалі рубрики є докази надзвичайно обмежених здібностей студента читати, розуміти і використовувати письмові інструкції, методичні рекомендації з опублікованих (друкованих), електронних або онлайн-джерел. Інформація отримана з великими труднощами, не має відповідної класифікації та систематизації. В цілому матеріал вказує на низький рівень підготовки студента, його навичок складання текстових документів, навичок вирішення задач і розуміння змісту предмета.

Наведемо приклади уривків із есе студентів: «Я працювала в дошкільному закладі до вступу у ВНЗ. Мене завжди цікавила робота з дітьми. Ознайомившись із можливостями професійної самореалізації в процесі педагогічної практики під час навчання, я відчула легкість у роботі з дітьми дошкільного віку»; «У майбутньому мені хотілося б поєднати педагогічну і наукову роботу»; «Сучасний вихователь – це людина, яка любить дітей, розуміє їх і бажає створити всі умови для їхнього саморозвитку».

Отже, можна відзначити, що система заходів, які здійснюється під час педагогічної практики, приводе до суттєвих змін у професійній самореалізації майбутніх вихователів. Студенти відчувають себе краще підготовленими до майбутньої професійної діяльності, набувають впевненості у власних силах і готовність до майбутньої роботи з дітьми.

Такі позитивні показники дозволяють перейти до **четвертого творчого етапу** формування професійної самореалізації студентів.

Метою етапу є створення умов для ґрунтовного, глибокого і усвідомленого оволодіння професією вихователя дітей дошкільного віку через сформованість на певному рівні всіх компонентів професійної самореалізації в процесі педагогічної практики. На цьому етапі вирішуються такі завдання: забезпечення теоретичного осмислення студентами своєї практичної діяльності (її цілей, завдань, змісту, методів, технологій), забезпечення здатності до педагогічної творчості та педагогічної інтуїції у процесі організаційно-методичної, психолого-педагогічної та виробничої педагогічної практики (4 курс). Студенти випускних курсів були залучені до участі в майстер-класах; написання та захисту бакалаврських проєктів; студентських науково-практичних конференціях.

На нашу думку, студентам четвертого курсу притаманна більш адекватна оцінка власних здібностей. Молоді люди починають замислюватись над майбутнім, що очікує їх після закінчення вищого навчального педагогічного закладу. У цей період єдиним засобом вирішення матеріальних проблем для багатьох студентів стає працевлаштування, що призводить до виникнення нової групи проблем, пов'язаних з поєднанням роботи і навчання. Перед студентами постає завдання підготовки та захисту випускної кваліфікаційної роботи (бакалаврської). З метою допомоги у вирішенні цих проблем було організовані майстер-класи, які спрямовувались на формування здатності до педагогічної творчості та педагогічної інтуїції. Майстер-класи були розроблені на основі творчих здобутків науковців О. Вербицького, Н. Гавриш, О. Гусак, О. Дубасюк, Т. Єфімової, Л. Загородньої та інших.

Наприклад, для реалізації мети майстер-класу «Медіакомпетентність сучасного вихователя: від медіаграмотності до медіакультури», яка полягає у виявленні готовності студентів до педагогічної творчості в навчально-педагогічному процесі з дітьми на основі розвитку навичок педагогічної

інтуїції, можуть бути використані певні методи активізації студентів, а саме метод синектики, ситуаційний аналіз, відеотренінг тощо (Додаток Д).

Основними завданнями Майстрає: класифікація і пояснення проблеми; узгодження зі студентами процесів і методів вирішення проблем; розподіл відомої інформації за запропонованими критеріями (сильні, слабкі боки); повідомлення про загрози і слабкі боки певної ситуації; використання лінійного або логічного мислення; урахування певних стилів і технологій навчання; розвиток понять, їх поглиблення, у процесі проведення, використовуючи сесії синектики; виокремлення часу на обдумування кожного етапу вирішення проблеми; повідомлення інформації, яка вироблена студентами, і власної; перегляд можливостей виходу з тупикових ситуацій; запобігання обмеженням у формулюваннях; перевірка правильності адекватного розуміння термінів і формулювань усіма студентами; постановка відкритих питань, питань на розвиток із застосуванням слів: «коли», «де», «чому», «який», «навіщо», «що» і «як» і питань на розуміння: «Чи вірно я зрозумів?»; урахування точки зору студентів; консультація з іншими зацікавленими особами; узгодження і використання практичних дій для вирішення проблем, що виникають; домагання своєчасного вирішення проблем і обґрунтування рішень з позицій: «де», «хто», «коли», «як»?

Матеріали майстер-класу «Я – майбутній вихователь» (Додаток Д.1) складаються з таких вправ: «Комплімент на руці», «Самооцінка професійних навичок роботи з дітьми», «Професійне спілкування вихователя з батьками», «Розвиток особистісної креативності». Структура кожної вправи включає вступне слово ведучого про мету даного заняття, тренінгові вправи, домашнє завдання та використання «Щоденника учасника», де студенти фіксували власні спостереження над своїми діями (стилю роботи, навичок консультування).

З певним успіхом і досить продуктивно використовуються такі вправи, як: «Сформулюйте проблему навпаки», яка демонструвала студентам можливості нових комбінацій ідей; «У чому твоя проблема», що формувала

навички діалогічного спілкування учасників, активізувала процес професійної рефлексії; «Комплімент на руці», що підвищувала концентрацію уваги.

Паралельно з організацією майстер-класів студенти випускних курсів проходять психолого-педагогічну практику, яка триває протягом семестру (Додаток Г).

Метою психолого-педагогічної практики є опанування студентами педагогічною творчістю та здатністю до професійної інтуїції під час організації та проведення психолого-педагогічної роботи з дітьми різного дошкільного віку. Завданнями практики можуть стати:

- розширення психолого-педагогічного мислення студентів;
- формування вміння проектувати навчально-виховний процес з дітьми на;
- ознайомлення з інтерактивними методами, формами і засобами сучасних психотехнологій;
- формування вмінь здійснювати психодіагностику, прогнозування та корекцію певних психічних явищ у сфері особистості на основі навичок педагогічної інтуїції;
- стимулювання педагогічної творчості студентів.

Специфіка мети психолого-педагогічної практики обумовила вибір таких тематичних блоків: розвиток та формування життєвої компетентності дитини-дошкільника; тіло (фізичне Я) – складник структури образу Я особистості; психічне Я як складова образу Я; соціальне Я дошкільника; духовне Я в структурі образу Я дошкільника.

Досягненню мети психолого-педагогічної практики сприяє підпорядкована сукупність завдань: аналіз ідей особистісного спрямування у гуманістичній психології та вироблення власної позиції відносно їх сприйняття; застосування психолого-педагогічних методів дослідження індивідуальних особливостей особистості дошкільника; застосування інтерактивних методів особистісно орієнтованої педагогічної взаємодії; розробка тренінгових занять з використанням психогімнастики, ігрового проектування, казкотерапії; вправлення студентів у швидкому, безсвідомому відборі ефективних методів і

прийомів педагогічного впливу в ситуаціях недостатньої інформації про сутність педагогічного явища на основі здатності до педагогічної інтуїції.

Академічна група студентів поділяється на підгрупи по 5-6 осіб. Тривалість психолого-педагогічної практики 15 тижнів, 4 години щотижня.

Під час практики студенти виконують такі завдання:

- спостерігають і аналізують роботу психолога та вихователів, їхню взаємодію у здійсненні особистісно орієтованого підходу до дітей, формування життєвої компетентності дитини;
- під керівництвом практичного психолога беруть участь у психодіагностичних заходах;
- проєктують і організують різні форми педагогічної взаємодії з дітьми (ігри, вправи, психотерапевтичні розмови, заняття тощо);
- виготовляють дидактичні матеріали для вправ, ігор, занять;
- аналізували практичну роботу однокурсників, здійснювали самоаналіз.

Також в процесі психолого-педагогічної практики доречно вжити низку емоційно-насичених виховних заходів з дітьми, що мають творчий характер, викликають в студентів велику зацікавленість («Творчі вітальні», «Конкурс психогімнастичних етюдів», «Фото та відеозвіти про результати практики» тощо). Зазначимо, що ці заходи сприяли вирішенню завдань творчого етапу запроваджуваної технології.

Наступним кроком є проходження студентами організаційно-методичної практики, під час якої студенти одержують можливість реалізувати професійно-педагогічні знання й уміння в новій сфері професійної діяльності – керування (Додаток В). Метою практики є формування готовності студентів до реалізації функцій вихователя-методиста ДНЗ. Завданнями практики визначаються такі: практичне оволодіння професійними вміннями управлінської діяльності вихователя-методиста; розвиток педагогічної творчості, дослідницького підходу до методичної діяльності на основі педагогічної інтуїції; розвиток у студентів професійно значимих якостей особистості вихователя-методиста.

Для проходження практики студенти розподіляються на 4-6 осіб і прикріплюються до базової дошкільної установи в якості вихователя-методиста.

Зміст практики визначається вимогами Державного освітнього стандарту вищої професійної освіти, кваліфікаційною характеристикою вихователя-методиста з урахуванням сучасних вимог до підготовки фахівця сфери освіти.

Студенти знайомляться із системою роботи дошкільної установи; організацією методичної роботи; аналізують навчально-виховну роботу в групах, проводять захід для вихователів, організують тематичну виставку в методичному кабінеті, вивчають і аналізують річний план роботи дошкільного навчального закладу. Студенти після ознайомлення з передовим педагогічним досвідом роботи вихователя-методиста виконують такі завдання: розробити і провести консультацію для вихователів на тему «Використання технології розвитку творчої особистості Г. Альтшуллера в умовах дошкільного навчального закладу», підготувати та провести батьківське зібрання (наприклад, на тему «Як розвивати творчі здібності дитини»). Крім того студенти ведуть «методичний щоденник», у якому фіксувалися складні випадки роботи вихователя-методиста, здійснювали щоденний аналіз методичного аспекту роботи вихователя.

Вищезазначена робота зі студентами надасть можливість перейти до найвідповідальнішого етапу формування професійної самореалізації студентів – виробничої (переддипломної) педагогічної практики, яка є невід'ємною складовою частиною навчально-виховного процесу та підсумковим етапом у процесі формування професійної самореалізації студентів.

Виробнича практика має на меті закріплення та вдосконалення професійних умінь та навичок студентів, проведення дослідно-експериментальної роботи з дітьми згідно завдань педагогічного експерименту бакалаврської роботи. Завданнями виробничої переддипломної практики зі спеціальності «Вихователь дітей дошкільного віку» визначено:

- Формувати у студентів гуманістичну професійно-педагогічну спрямованість, що являє собою соціокультурний процес, який сприяє оволодінню цінностями педагогічної науки і практики, формування цілісної та ціннісної картини професійно-педагогічної діяльності.
- Створити умови для усвідомлення студентами необхідності самостійного пошуку дидактичних помилок, що розглядаються на реальних та модельних об'єктах; узгодження наукової інформації з реальністю, з визначенням значимості в теперішній та майбутній педагогічній діяльності; формувати індивідуальний стиль діяльності молодого спеціаліста в період практики.
- Розвивати уявлення про власні якості та вади, що в перспективі стають засобом виховного впливу на членів колективу дошкільного закладу.
- Розвивати педагогічні та організаторські здібності, необхідні для цілісного виконання функцій педагога дошкільного закладу. Планувати зміст роботи, цілеспрямовано запроваджувати ефективні форми і методи організації навчально-виховного процесу. Створювати сприятливі умови для цікавого змістовного життя дітей у дитячому закладі.
- Розвивати у студентів навички саморегуляції та професійної рефлексії. Учити визначати помилки і самостійно віднаходити шляхи їх усунення. Прогнозувати результати навчально-виховного впливу на дітей.
- Учити студентів застосовувати різні методи педагогічних досліджень в експериментально-дослідній роботі з дітьми.
- Формувати у студентів уміння запроваджувати різні форми роботи з дітьми, їхніми батьками.
- Формувати інноваційний стиль діяльності, готовність до систематизації, узагальнення передового, перспективного, кращого досвіду педагогічних працівників базових дошкільних навчальних закладів.

Основним змістом виробничої (переддипломної практики) є виконання усіх функцій вихователя групи дітей дошкільного віку, а саме: материнської, розвиваючої, діагностичної і корекційної, конструктивно-організаторської, комунікативної.

Тривалість переддипломної практики 5 тижнів. Робочий день студента практиканта складає 6 годин. До початку переддипломної практики студенти складають плани роботи (перспективні навчальної діяльності та видів діяльності у другу половину дня, календарний план роботи на кожен день). Ці плани необхідно погодити з вихователями групи та затвердити методистом дошкільного навчального закладу.

Кожен студент в ході виробничої практики відпрацьовує всі види навчально-виховної роботи з дітьми, згідно з програмою дошкільного закладу, виконує експериментально-дослідну роботу з дітьми, бере участь у перетворенні розвиваючого середовища, у виготовленні необхідних дидактичних посібників, проводить роботу з батьками, активно включається в життя та діяльність педагогічного колективу дошкільного навчального закладу (свята, колективні перегляди роботи вихователів, випуск газет, методоб'єднання, педагогічні наради тощо).

Вводячи в експериментально-дослідну роботу зі студентами написання та захист бакалаврських робіт маємо на меті систематизувати, розширити теоретичні і практичні знання щодо формування професійної самореалізації та застосування їх при вирішенні конкретних педагогічних завдань (В. Шейко, Н. Кушнарєнко). Саме виробнича педагогічна практика сприяє активізації дослідно-експериментальної роботи студентів згідно змісту бакалаврських робіт.

Активне спостереження та контроль за педагогічною діяльністю студентів дають підстави стверджувати, що майбутні вихователі поступово оволодівають педагогічною творчістю, проектують та здійснюють навчально-виховний процес з дошкільниками не тільки на основі науково-теоретичних та оперативних знань, а й на основі та педагогічної інтуїції.

Студенти повинні показати такі професійні вміння, а саме:

- відбирати, аналізувати, синтезувати й структурувати навчально-виховний матеріал відповідно до цілей навчання і виховання;
- здійснювати дидактичне осмислення та переробку матеріалу науки й

- конкретних методик роботи з дітьми дошкільного віку;
- перетворювати навчальний матеріал, що дається у ВНЗ, на підходи до кожної дитини як яскравої та неповторної індивідуальності.
 - прогнозувати труднощі й власні помилки у роботі з дітьми дошкільного віку;
 - педагогічно обґрунтовано будувати навчально-виховну роботу у дошкільному навчальному закладі як ланку в цілісній педагогічній системі;
 - педагогічно доцільно вибирати та обґрунтовано застосовувати методи діагностики дітей;
 - стимулювати й організовувати різноманітні, притаманні дітям дошкільного віку форми діяльності;
 - визначати за зовнішніми виявами та вчинками зміну психологічного стану дітей, розуміти й пояснювати особливості їхньої поведінки в конкретних життєвих ситуаціях;
 - уявно ставити себе в ситуацію вихованця;
 - швидко приймати рішення і знаходити найбільш ефективні засоби педагогічного впливу на основі педагогічної інтуїції;
 - здатність орієнтуватися у змінюваних умовах, перебудовувати свою поведінку, якщо в цьому є необхідність;
 - встановлювати педагогічно доцільні взаєностосунки з батьками та колективом ДНЗ;
 - аналізувати досвід інших вихователів для узагальнення й перенесення ефективних форм, методів та прийомів у практику своєї роботи;
 - зіставляти свій досвід роботи з педагогічною теорією, ставити для себе дослідницьке завдання, знаходити й застосовувати відповідні методики.

Наведемо приклад тематики бакалаврських робіт, запропонованих студентам четвертого курсу факультету дошкільної освіти: «Творчі завдання як засіб формування пізнавальних здібностей дітей старшого дошкільного віку»; «Використання педагогічного досвіду вихователя при підготовці і проведенні конструктивно-моделювальної діяльності з дітьми дошкільного віку»; «Конструктивно-моделювальна діяльність дітей старшого дошкільного віку

засобами ТРВЗ».

Захист робіт бажано організувати в формі публічного виступу перед викладачами кафедри теорії та методики дошкільної освіти і студентами групи за таким планом: доповідь студента про зміст роботи; запитання до автора; виступ наукового керівника; відповіді студента на запитання членів кафедри; заключне слово студента.

Особлива увага повинна бути приділена оформленню звітної документації випускника за наслідками виробничої практики. Звітність студентів випускних курсів має особливий різноплановий характер, який носе не формальний, а науково-творчий характер (захист проектів та електронних портфоліо, доповідь на навчально-методичній або науково-практичній конференції з публікацією тез або статті, участь наукової студентської роботи в конкурсі). У той же час, навчання різних дисциплін будується таким чином, щоб практичний досвід студентів постійно актуалізувався, осмислювався з різних точок зору, з позицій навчальних дисциплін професійно-практичного циклу.

Таким чином, багатоаспектна роботи з формування професійної самореалізації майбутніх фахівців дошкільних навчальних закладів в процесі педагогічної практики у вищому навчальному закладі дозволяє сказати, що значний позитивний ефект у цій діяльності досягається за рахунок оптимального поєднання навчальної, практичної і виховної діяльності. Така тісна взаємодія приводить до того, що при формуванні професійної самореалізації кількісні показники переходять в реальні, якісні, коли критерієм сформованості є конкретні дії та вчинки майбутніх педагогів.

ПІСЛЯМОВА

Аналіз психолого-педагогічної літератури дає можливість зробити висновок, що система формування професійної компетентності студентів у вищому навчальному закладі може бути успішно здійснена на основі акмеологічного підходу, де акмеологічна стратегія професійної освіти розуміється як проектування, планування і організація функціонування освітньої системи, орієнтованої на професійні досягнення майбутнього педагога, максимальне використання його особистісного і професійного потенціалу з застосуванням акмеологічних технологій.

В монографії обґрунтовано сутність професійної компетентності на засадах акмеологічного підходу, яка розуміється як результат загальної і професійної освіти, за якої рівень підготовленості майбутнього спеціаліста дозволяє прогнозувати, планувати, проектувати професійне самовизначення і самозбагачення, допомагає знаходити шляхи удосконалення в особистому житті і професійній діяльності, прагнути до більш високих щаблів професіоналізму. Професійна компетентність як багатоаспектне утворення забезпечується синтезом тісно взаємопов'язаних структурних компонентів: особистісного, змістово-процесуального, рефлексивно-оцінювального, креативного, що забезпечують у своїй взаємодії продуктивну педагогічну діяльність і професійне акмеологічне зростання майбутнього педагога.

Розроблено технологію формування професійної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у вищому навчальному закладі на засадах акмеологічного підходу. Обґрунтовано критерії і показники сформованості професійної компетентності: мотиваційно-цільовий (мотиваційна спрямованість професійних інтересів і потреб; педагогічна спрямованість на досягнення професійного "акме"); змістово-процесуальний (якість знань: наповнюваність, системність, дієвість і розвиненість умінь, які забезпечують формування професійної компетентності); рефлексивно-оцінювальний (уміння здійснювати самоаналіз і самооцінювання, прагнення до

самовдосконалення); креативний (здатність до саморозвитку власних можливостей та творчого перетворення дійсності).

Технологія формування професійної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів спрямована на поетапне становлення компонентів професійної компетентності й містить такі етапи: підготовчий, процесуальний, рефлексивний і узагальнювальний.

Аналіз науково-методичної літератури в монографії дозволив простежити стан дослідження основних дефініцій і зазначити, що самореалізація з боку психологічного погляду виступає як усвідомлення і співставлення (самооцінювання) впливів і вимог з комплексом внутрішніх умов особистості. З педагогічної точки зору самореалізація характеризується як розвиток індивідом особистісних та професійних здібностей, талантів і можливостей у всіх сферах діяльності відповідно із з категоріями саморозвитку, самоздійснення, самовираження, самоствердження, самоактуалізації. Професійну самореалізацію розуміємо як динамічний процес активного, мотивованого та усвідомленого самовияву своїх сутнісних сил та можливостей у професійній сфері. Зіставлення різних підходів дозволило визначити сутність поняття «професійна самореалізація майбутніх фахівців дошкільної освіти» як сукупність виявів постійно зростаючих індивідуальних професійно-особистісних якостей майбутнього вихователя, внаслідок яких він відтворює себе в педагогічній діяльності (педагогічній практиці у вищому навчальному закладі).

Визначено сутність професійної самореалізації майбутнього фахівця дошкільного навчального закладу і доведено, що поняття є комплексним і включає в себе цілепокладання (самосвідомість), самооцінювання (самооцінка; самопізнання), самореалізацію (самоорганізація, самоврядування).

У науковій роботі визначені такі структурні компоненти професійної самореалізації майбутніх фахівців дошкільних навчальних закладів: мотиваційно-ціннісний (відбиває наявність мотиваційно-цільової готовності, яка передбачає стійку педагогічну спрямованість інтересів і потреб та

розуміння професійно-педагогічних цінностей, спрямованих на самореалізацію в процесі педагогічної діяльності); когнітивний (наявність науково-теоретичних та оперативних знань, педагогічних здібностей до організації педагогічної діяльності та професійно-педагогічних умінь як системи педагогічного впливу); рефлексивно-регулятивний (здатність до саморегуляції та професійної рефлексії) та творчий (передбачає здатність до активної самореалізації поряд із самореалізацією в межах репродуктивної діяльності та складається із здатності до педагогічної творчості та професійної інтуїції). Синтез тісно взаємопов'язаних структурних компонентів забезпечують у своїй взаємодії продуктивну педагогічну діяльність студента в процесі педагогічної практики та на аудиторних заняттях у вищому навчальному закладі.

Доведено, що для формування професійної самореалізації майбутніх фахівців дошкільних навчальних закладів найбільш ефективним засобом є педагогічна практика. Удосконалення педагогічної практики, забезпечення можливостей для професійної самореалізації передбачає її організацію в певній логічній послідовності: етап входження й орієнтації в професії, етап професійної ідентифікації та етап самореалізації у навчально-професійній діяльності. Професійна самореалізація майбутнього фахівця дошкільної освіти в процесі педагогічної практики розуміється як реалізація потенційних педагогічних можливостей, уміння здійснювати себе як індивідуальність в педагогічному процесі, запровадження в навчально-виховний процес ідей, планів, професійних потреб, розкриття свого педагогічного «Я» в процесі планування, організації і проведення різних видів педагогічної діяльності з дітьми. Визначено принципи організації педагогічної практики, які реалізуються у змісті різних видів практик (ознайомчої, в групах дітей раннього віку, пробної, літньої, психолого-педагогічної, організаційно-методичної та виробничої) та передбачають поступове розширення й поглиблення обсягу і характеру завдань.

Теоретично обґрунтована педагогічна технологія формування професійної самореалізації майбутніх фахівців дошкільних навчальних закладів

у процесі педагогічної практики, яка передбачає поетапний рух від діяльності під керівництвом викладача до самокерованого навчання, від нього – до самонавчання, саморозвитку та самореалізації. Розроблена технологія професійної самореалізації майбутніх фахівців дошкільних навчальних закладів у процесі педагогічної практики передбачає мотиваційний, процесуальний, рефлексивний і творчий етапи.

Проведене дослідження не претендує на повне висвітлення проблем. Подальшого вивчення потребують процеси формування професійної компетентності та професійної самореалізації майбутніх фахівців дошкільних навчальних закладів заочної форми навчання.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Абдуллина О. А. Педагогическая практика студентов : учеб. пособие для ВУЗов / О. А. Абдуллина, Н. Н. Загрязкина. – М. : Просвещение, 1989. – 175 с.
2. Абульханова-Славская К. А. Время личности и время жизни / К. А. Абульханова-Славская, Т. Н. Березина. – СПб., 2001. – 304 с.
3. Абульханова-Славская К. А. Жизненные перспективы личности / К. А. Абульханова-Славская // Психология личности и стратегия жизни. – М., 1987. – С. 178–186.
4. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии : лекции по введ. в психотерапию для врачей, психологов и учителей / А. Адлер. – М. : НПО «Прагма», 1993. – 175 с.
5. Айві А. Цілеспрямоване інтерв'ювання і консультивання: сприяння розвитку клієнта : навч. посіб. / А. Айві ; пер. з англ. О. Абесонової. – К. : Сфера, 1998. – 342 с.
6. Акмеология : учеб. для вузов / [под общ. ред. А. А. Деркача]. – М. : РАГС, 2002. – 630 с.
7. Акмеология з основами психології кар'єри : навч. посіб. / уклад. О. М. Гавалешко, В. В. Пасніченко, Т. А. Кривко. – Чернівці : Рута, 2004. – 84 с.
8. Актуальні проблеми дошкільної освіти: теорія і практика в умовах вищого навчального закладу : навч. посіб. / під заг. ред. проф. С. О. Нікітчиної. – К. : ВД «Слово», 2014. – 368
9. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – СПб. : Питер, 2011. – 282 с.
10. Андріяко Т. Ю. Конкуретоспроможність як прояв акмеологічної культури особистості / Т. Ю. Андріяко // Рідна школа. – 2011. – № 10. – С. 64–67.
11. Анцыферова Л. И. К психологии личности как развивающейся системы / Л. И. Анцыферова // Психология формирования и развития личности.

– М. : Просвещение, 1981. – С. 3–19.

12. Аристотель. Сочинения : в 4 т. / Аристотель; ред., авт. вступ. ст. и примеч. И. Д. Рожанский. – М. : Мысль, 1981. – Т. 3. – 613 с.

13. Артемова Л. В. Модель ступеневої підготовки фахівця дошкільної освіти у вищих навчальних закладах / Л. В. Артемова, Ю. М. Косенко // Психолого-педагогічні проблеми підготовки вчительських кадрів в умовах трансформації суспільства : матеріали міжнар. наук.-теорет. конф. до 80-ї річниці НПУ імені М. П. Драгоманова. – К., 2000. – Вип. 1. – С. 84–86.

14. Артемова Л. В. Студенти і викладачі очима першокурсників / Л. В. Артемова // Науковий вісник Уман. держ. пед. ун-ту імені П. Тичини : зб. наук. пр. – К., 2000. – С. 3–10 .

15. Артюхов М. В. Управление развитием муниципальной системы образования : моногр. / М. В. Артюхов. – Томск : ТГУ, 1999. – 256 с.

16. Архангельская М. В. Некоторые методологические умения, формируемые у студентов и аспирантов / М. В. Архангельская, М. Н. Коротяева, А. В. Коржуев // Наука и школа. – 2008. – № 2. – С. 3–5.

17. Ассаджиоли Р. Психосинтез: теория и практика / Р. Ассаджиоли. – М. : RELF-book, 1994. – 314 с.

18. Базовий компонент дошкільної освіти / наук. керівник: А. М. Богуш [та ін.]. – К., 2012. – 26 с.

19. Балл Г. О. Гуманістичні засади педагогічної діяльності / Г. О. Балл // Педагогіка і психологія. – 1994. – № 2. – С. 3–4.

20. Батаршев А. В. Профессиональное самоопределение и самореализация педагога профессиональной школы : моногр. / А. В. Батаршев, И. С. Макарьев. – СПб. : ФГНУ ИПООВ РАО, 2012. – 192 с.

21. Батаршев А. В. Творческая самореализация педагога как основа профессионально-личностного становления / А. В. Батаршев, И. С. Макарьев // Человек и образование. – 2013. – № 3 (36). – С. 48–59.

22. Батаршев А. В. Учебно-профессиональная мотивация молодежи : учеб. пособие для студ. вузов / А. В. Батаршев. – Москва : Академия, 2009. – 189 с.

23. Бейсман А. Д. Греческо-русский словарь / А. Д. Бейсман ; [глав. ред. Ю. А. Шичалкина]. – М. : ГЛК, 1991. – 537 с.
24. Бердяев Н. А. Самопознание : к изучению дисциплины / Н. А. Бердяев. – М. : ЭКСМО-ПРЕСС ; Х. : Фолио, 1998. – 624 с.
25. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 192 с.
26. Бессараб Н. С. Вихователь освітнього закладу нового типу як особистість / Н. С. Бессараб // Нові технології навчання : наук.-метод. зб. / за заг. ред. В. О. Зайчика. – К., 1997. – Вип. 19. – С. 107–111.
27. Беленька Г. В. Становлення майбутнього фахівця в період вузівського навчання / Г. В. Беленька // Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут». Філософія. Психологія. Педагогіка. - 2003. – № 1. – С. 169–176.
28. Беленька Г. В. Вихователь дітей дошкільного віку: становлення фахівця в умовах навчання: моногр. / Г. В. Беленька. – К. : Світоч, 2006. – 304 с.
29. Беленька Г. В. Особливості формування професійної компетентності у студентів дошкільного фаху в умовах ступеневої освіти / Г. В. Беленька // Наука і сучасність : зб. наук. пр. НПУ імені М. П. Драгоманова. – К. : Логос, 2001. – Т. 29. – С. 26–33.
30. Біла книга національної освіти України / Т. Ф. Алексеєнко [та ін.] ; голов. ред. В. Г. Кремень. – К. : Інформ. системи, 2010. – 340 с.
31. Блауберг И. В. Становление и сущность системного подхода / И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин. – М. : Наука, 1993. – 270 с.
32. Богуш А. М. Духовні цінності в контексті сучасної парадигми виховання / А. М. Богуш // Виховання і культура. – 2001. – № 1. – С. 4–10.
33. Бодалев А. А. Как становятся великими и выдающимися? / А. А. Бодалев, Л. А. Рудкевич. – М. : Изд-во Ин-та психотерапии, 2003. – 286 с.
34. Бондаревская Е. В. Воспитание как возрождение гражданина, человека культуры и нравственности : (Основ. положения концепции

воспитания в изменяющихся социал. условиях): На базе шк. № 77 / Е. В. Бондаревская; Ростов-на-Дону гос. пед. ун-т. – Ростов н/Д : Рост. н/Д гос. пед. ун-т, 1995. – 32 с.

35. Борисова Н. В. Педагогические условия развития функции самореализации личности старшеклассников в учебно-деловой игре : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Н. В. Борисова. – Волгоград, 2001. – 248 с.

36. Бороздина Л. В. Теоретико-экспериментальное исследование самооценки (место в структуре самосознания, возрастная динамика, соотношение с уровнем притязаний, влияние на продуктивность деятельности) : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01 / Л. В. Бороздина. – М., 1999. – 45 с.

37. Брилева Л. Г. Самореализация личности (онтокультурологический аспект) / Л. Г. Брилева. – СПб. : ИОВ РАО, 2002. – 188 с.

38. Бурая Л. В. Творческая самореализация школьника в системе интегрированных уроков искусства : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Л. В. Бурая. – Белгород : БелГУ, 2002. – 23 с.

39. Бурма Г. В. Педагогічна практика першокурсників : метод. рек. / Г. В. Бурма, В. А. Суржанська, Л. М. Хільченко. – Х. : ТОВ «Курсор», 2007. – 25 с.

40. Буякас Т. М. Опыт утверждения общечеловеческих ценностей – культурных символов – в индивидуальном сознании / Т. М. Буякас, О. Г. Зевина // Вопросы психологии. – 1997. – № 5. – С. 51–62.

41. Вакуленко В. М. Розвиток теорії і практики вищої педагогічної освіти України, Росії, Білорусії на основі акмеологічного підходу : монографія / В. М. Вакуленко. – Луганськ : Альмамагер, 2007. – 500 с.

42. Вакуленко В. М. Вступ до акмеології педагогічної освіти : моногр. / В. М. Вакуленко. – Алчевськ : ДГМІ, 2003. – 149 с.

43. Вегерчук И. Э. Оптимизация системы оценивания социально-перцептивной компетентности госслужащих [Электронный ресурс] : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / И. Э. Вегерчук. – М., 1999. – Режим доступа:

<http://www.dissercat.com/content/optimizatsiya-sistemy-otsenivaniya-sotsialno-pertseptivnoi-kompetentnosti-gossluzhashchikh>.

44. Вегерчук И. Э. Развитие акмеологической культуры персонала – приоритетное направление их профессионализации / И. Э. Вегерчук, В. И. Деркач, О. Г. Коломиец // Актуальные проблемы совершенствования подготовки кадров в системе образования : материалы межвуз. науч.-практ. конф. (г. Москва, 1999 г.). – М. : РАГС, 1999. – С. 17–20.

45. Великий тлумачний словник української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К. : Ірпінь : ВТФ Перун, 2004. – 1440 с.

46. Вербицкий А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения / А. А. Вербицкий. – М. : ИЦ ПКПС, 2004. – 84 с.

47. Верещагина Л. А. Психология потребностей и мотивации персонала / Л. А. Верещагина, И. М. Карелина. – Х. : Изд-во Гуманитар. центр, 2002. – 152 с.

48. Вишнякова Н. В. Творческая зрелость личности и уровни достижения акме / Н. В. Вишнякова // Акмеология. – 2000. – № 5. – С. 55–61.

49. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи : підруч. за модульно-рейтинговою системою навчання / С. С. Вітвицька. – 2-ге вид. – К. : Центр учб. літератури, 2011. – 384 с.

50. Вознюк О. В. Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти: інтегративний підхід : моногр. / О. В. Вознюк, О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ імені І. Франка, 2009. – 684 с.

51. Выборнова В. В. Актуализация проблем профессионального самоопределения молодежи / В. В. Выборнова, Е. А. Дунаева // Социальные исследования. – 2008. – № 3. – С. 98–102.

52. Выготский Л. С. Педагогическая психология : учеб. / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика-пресс, 1996. – 533 с.

53. Гаврилова Е. А. Профессиональная самореализация как комплексное психологическое явление // Акмеологические проблемы субъектности: интерпретация и диагностика : материалы науч.-практ. конф.

/ под общ. ред. проф. Ю. А. Шаранова. – СПб. : Санкт-Петербург. ин-т психологии и акмеологии, 2009. – С. 112–115.

54. Гавриш Н. В. Болонські освітні ініціативи щодо професійної підготовки фахівців з дошкільної та початкової освіти / Н. В. Гавриш // Освіта Донбасу. – 2005. – № 4. – С. 5–7.

55. Гавриш Н. В. Орієнтація на розвиток суб'єктності студента у процесі підготовки професійно компетентних фахівців з дошкільної освіти / Н. В. Гавриш, О. Н. Сущенко // Педагогічні науки : зб. наук. пр. Бердян. держ. пед. ун-ту. – Бердянськ, 2007. – Вип. 3. – С. 44–49.

56. Гавриш, Н. В. Зрозуміти Іншого, щоб наблизитися до себе / Н. В. Гавриш, В. М. Желанова // Вихователь-методист. – 2009. – № 6. – С. 7–14.

57. Галузевий стандарт вищої освіти. Освітньо-професійна програма підготовки бакалавра за спеціальністю 6.010101 «Дошкільне виховання» (ГСВОУ–03). – [Чинний від 2003-22-08]. – К., 2006. – 258 с.

58. Галус О. М. Наукові підходи щодо професійної підготовки майбутніх педагогів у ступеневому вищому навчальному закладі / О. М. Галус // Зб. наук. пр. Нац. акад. Держ. прикордон. служби України ім. Б. Хмельницького. Сер.: Педагогічні та психологічні науки / Нац. акад. держ. прикордон. служби України імені Б. Хмельницького. – Хмельницький : Вид-во НАДПСУ, 2010. – № 54. – С. 13–17.

59. Гегель Г. Эстетика : в 4 т. / Г. Гегель. – М. : Искусство, 1968. – Т. 1. – 312 с.

60. Гершунський Б. С. Концепция самореализации личности в системе обоснования ценностей и целей образования / Б. С. Гершунский // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 3–7.

61. Гильманов С. А. Интуиция в профессиональной деятельности педагога : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13. 00. 01 / С. А. Гильманов ; Краснояр. гос. пед. ин-т. – Красноярск, 1990. – 26 с.

62. Гинзбург М. Р. Путь к себе / М. Р. Гинзбург. – М. : Педагогика, 1991. – 160 с.

63. Гладкова В. М. Основи акмеології : підруч. / В. М. Гладкова, С. Д. Пожарський. – Львів : Новий світ, 2000. – 320 с.
64. Голота Н. М. Формування художніх і конструктивних умінь у майбутніх вихователів дошкільних закладів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Н. М. Голота. – К., 2000. – 215 с.
65. Горноста́й П. Готовность личности к саморазвитию как психологическая проблема / П. Г. Горноста́й // Проблема саморазвития личности: методология и практика : сб. – Луцк, 1990. – С. 126–138.
66. Грабарь М. И. Применение математической статистики в педагогических исследованиях: непараметрические методы / М. И. Грабарь, К. А. Краснянская. – М. : Педагогика, 1977. – 136 с.
67. Грама Н. Г. Теоретико-методичні засади фахової підготовки педагога-вихователя дошкільного закладу до економічного виховання дітей : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Н. Г. Грама. – Х., 2004. – 41 с.
68. Гречаник О. Є. Формування акмеологічної компетентності вчителя в системі післядипломної педагогічної освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / О. Є. Гречаник. – Х., 2012. – 21 с.
69. Гриньова В. М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти) / В. М. Гриньова. – Х. : Основа, 1998. – 300 с.
70. Гришко Ю. А. Формування цінності самореалізації майбутніх педагогів у процесі фахової підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Ю.А. Гришко. – Запоріжжя, 2009. – 20 с.
71. Губа А. В. Теоретико-методичні засади формування управлінської культури вчителя – майбутнього менеджера освіти : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / А. В. Губа. – Х., 2010. – 512 с.
72. Губенко О. В. Феномен інтуїції та інтелектуальна творчість / О. В. Губенко // Практична психологія та соціальна робота. – 1999. – № 7. – С. 10–14.

73. Гузій Н. В. Категорія професіоналізму в теорії і практиці підготовки майбутнього вчителя : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Н. В. Гузій. – К., 2007. – 40 с.
74. Гупаловська В. А. Професійна самореалізація як чинник становлення особистості жінки : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / В. А. Гупаловська. – К., 2005. – 191 с.
75. Гусак О. Г. Педагогічна технологія створення ситуацій успіху майбутнього вчителя у професійній підготовці : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / О. Г. Гусак. – Х., 2011. – 20 с.
76. Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении (логико-психологические проблемы построения учебных предметов) / В. В. Давыдов. – М. : Педагогика, 1972. – 423 с.
77. Даниленко Л. І. Концептуальні засади підготовки педагогічних кадрів освіти України в сучасних умовах / Л. І. Даниленко // Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи : зб. наук. пр. – К. : Логос, 2001. – Вип. 4. – С. 124–128.
78. Державна національна програма «Освіта». Україна ХХІ століття. – К. : Райдуга, 1994. – 61 с.
79. Державний стандарт вищої освіти // Освіта України. – 2004. – 24 січня. – С. 2.
80. Деркач А. А. Акмеологические основы развития профессионала / А. А. Деркач. – М. : Изд-во Моск. психол.-социол. ин-та, 2004. – 752 с.
81. Деркач А. А. Акмеологическая культура личности: содержание, закономерности, механизмы развития / А. А. Деркач, Е. В. Селезнева. – М. : Изд-во Москов. психол.-социал. ин-та, 2006. – 496 с.
82. Доклад международной комиссии по образованию, представленный для ЮНЕСКО «Образование: сокровитное сокровище». – М. : ЮНЕСКО, 1997. – 295 с.
83. Дружинин В. Н. Экспериментальная психология : учеб. пособие / В. Н. Дружинин. – М. : ИНФРА-М, 1997. – 243 с.

84. Дубасенюк О. Особливості педагогічної творчості: сутність, типологія / О. Дубасенюк // Нові технології навчання : наук.-метод. зб. / Ін-т інноваційних технологій і змісту освіти М-ва освіти і науки, молоді та спорту України, Акад. міжнар. співробітництва з креатив. педагогіки. – Київ-Вінниця, 2012. – Вип. 71.– С. 70–74.

85. Дуброва В. П. Педагогическая практика в детском саду : учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений / В. П. Дуброва, Е. П. Милашевич. – М. : Академия, 1998. – 160 с.

86. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України : гол. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

87. Ефимова Е. А. Формирование творческой самореализации будущего педагога : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Е. А. Ефимова. – Ишим, 2007. – 214 с.

88. Ефимова Т. О. Игровые технологии как средство профессиональной самореализации студентов вузов в процессе обучения иностранному языку : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Т. О. Ефимова. – Краснодар, 2009. – 186 с.

89. Єрмола А. М. Креативність в основі моніторингу / А. М. Єрмола // Практична психологія і соціальна робота. – 2003. – № 8. – С. 71–72.

90. Єрмола А. М. Технологія організації науково-методичної роботи з педагогічними кадрами : навч. посіб. / А. М. Єрмола. – Х. : Гімназія, 1999. – 152 с.

91. Єрмола А. М. Технологія організації науково-методичної роботи з педагогічними кадрами : наук.-метод. посіб. / А. М. Єрмола, О. М. Василенко. – Х. : Курсор, 2006 – 312 с.

92. Загородня Л. П. Педагогічна майстерність вихователя дошкільного закладу : навч. посіб. / Л. П. Загородня, С. А. Тітаренко. – Суми : Університет. книга, 2010. – 319 с.

93. Закон України «Про вищу освіту // Урядовий кур'єр. – 2002. – 15 червня (№ 86). – С. 5–16.

94. Збірник законодавчих і нормативних актів про дошкільну освіту / упоряд. В. В. Бакуменко, К. Л. Крутій, Н. В. Погребняк. – 5-те вид., допов. і випр. – Запоріжжя : ТОВ «ЛПКС» ЛТД, 2007. – 356 с.
95. Зими́на М. Самоактуализация человека [Электронный ресурс] / М. П. Зими́на. – Режим доступа: <http://nadinorl.narod.ru/konferenciya/pages>
96. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учеб. для вузов / И. А. Зимняя. – М. : Логос, 2000. – 384 с.
97. Зязюн І. А. Філософія педагогічної діяльності у професійній освіті // Діалог культур: Україна у світовому контексті. Філософія освіти : зб. наук. пр. / Ін-т педагогіки і психології професійної освіти АПН України, Львів. наук.-практ. центр ; упоряд. і відповід. ред. С. О. Черепанова. – Львів : Українські технології, 2002. – Вип. 8. – С. 4–14.
98. Игнатов В. Г. Профессиональная культура и профессионализм государственной службы: контекст истории и современность : учеб. пособие / В. Г. Игнатов, В. К. Белолипецкий. – Ростов н/Д : МарТ, 2000. – 256 с.
99. Ильенков Э. В. Диалектическая логика : очерки истории и теории / Э.В. Ильенков. – М., 1974. – 304 с.
100. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы : учеб. пособие / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2006. – 512 с.
101. Исаев Е. И. Становление и развитие профессионального сознания будущего педагога / Е. И. Исаев, С. Г. Косарецкий, В. И. Слободчиков // Вопросы психологии. – 2003. – № 3. – С. 57–66.
102. Исаев И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя : учеб. пособие / И. Ф. Исаев. – М. : Академия, 2002. – 208 с.
103. Исаев И. Ф. Профессионально-творческое саморазвитие: восхождение к акме / И. Ф. Исаев, И. А. Шаршов // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 2. – С. 43–53.
104. Исаев И. Ф. Теоретико-методологические основы исследования профессионально-личностного самоопределения школьников / И. Ф. Исаев, В. Н. Кормакова // Образование и наука. – 2008. – № 7. – С. 12–21.

105. Ігнатюк О. А. Формування готовності майбутнього інженера до професійного самовдосконалення: теорія і практика : моногр. / О. А. Ігнатюк. – Х. : НТУ «ХП», 2009. – 432 с.
106. Кадетова К. А. Творческая самореализация студентов в туристическом вузе: подходы и уровни развития / К. А. Кадетова // Вестник Университета Российской Академии Образования. – 2009. – № 1. – С. 167–169.
107. Казакова Н. В. Організаційно-методичні засади педагогічної практики майбутніх учителів початкової школи в умовах ступеневої підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Н. В. Казакова. – К., 2005. – 234 с.
108. Казакова Н. В. Основні напрями роботи відділу педагогічної практики у Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії / Н. В. Казакова // Педагогічний дискурс : зб. наук. пр. / гол. ред. І. М. Шоробура. – Хмельницький : ХГПА, 2012. – Вип. 11. – С. 46–48.
109. Кан-Калик В. А. Педагогическое творчество : моногр. / В. А. Кан-Калик, Н. Д. Никандров. – М. : Педагогика, 1990. – 144 с.
110. Кант И. О педагогике / И. Кант // Трактаты и письма : пер. с нем. / И. Кант ; пер. Н. Вальденберг [и др.] ; отв. ред., авт. вст. ст. А. В. Гулыга. – М. : Наука, 1990. – 712 с.
111. Каптерев П. Ф. Дидактические очерки. Теория образования : избр. соч. / П. Ф. Каптерев. – М. : Педагогика, 1982. – 701 с.
112. Кацова Л. І. Формування професійного інтересу у майбутніх учителів у процесі педагогічної практики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Л. І. Кацова. – Х., 2005. – 208 с.
113. Кирилова И. В. Система подготовки студентов к самореализации в условиях педагогической практики : дис.. ... канд. пед. наук : 13.00.01. / И.В. Кирилова. – Саратов, 2003. – 230 с.
114. Климов Е. А. Путь в профессию / Е. А. Климов. – Л. : Лениздат, 1974. – 190 с.
115. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения: учеб. пособие / Е. А. Климов. – М. : Академия, 2007. – 301 с.

116. Коваленко А. В. Формування акмеологічної позиції майбутнього вчителя в процесі фахової підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / А. В. Коваленко. – Х., 2010. – 20 с.
117. Коган Л. Н. Самореализация личности как социальный процесс / Л. Н. Коган // Социально-культурные предпосылки самореализации личности в социалистическом обществе : сб. статей. – Свердловск : УНЦ АН СССР. 1983. – С. 19–23.
118. Колесникова И. А. Педагогическое проектирование: учеб. пособие для вузов / И. А. Колесникова, М. П. Горчакова – Сибирская ; под ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой. – 2-е изд., стер. – М. : Академия, 2007. – 288 с.
119. Колесникова И. А. Педагогическая праксеология : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И. А. Колесникова, Е. В. Титова. – М. : Академия, 2005. – 256 с.
120. Коломінський Н. Л. Психологія педагогічного менеджменту : навч. посіб. для ВНЗ / Н. Л. Коломінський. – К., 1996. – 145 с.
121. Кононко О. Л. Особистісно орієнтована модель дошкільної освіти: суть та стратегія впровадження у практику / О. Л. Кононко // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні, 1992-2002 : зб. наук. пр. до 10-річчя АПН України / АПН України. – Х., 2002. – Ч. 1. – С. 134–146.
122. Конопкин О. А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека // Вопросы психологии. – 1995. – № 1. – С. 51–62.
123. Контрольно-оцінювальна діяльність в системі підвищення кваліфікації : метод. рек. для слухачів та керівників курсів / уклад. В. П. Коваленко. – Донецьк, 2000. – 28 с.
124. Коробова Т. В. Особистісно-професійний розвиток вихователя дітей дошкільного віку в процесі практичної підготовки : метод. рек. для студ. напряму підготовки 6.010101 «Дошкільна освіта» / Т. В. Коробова, Х. А. Шапаренко. – Х. : ХГПА, 2014. – 105 с.

125. Коростылева Л. А. Психология самореализации личности: затруднения в профессиональной среде / Л. А. Коростылева. – СПб. : Речь, 2005. – 222 с.
126. Коростылева Л. А. Пути профессиональной и личностной самореализации человека : учеб. пособие / Л. А. Коростылева. – СПб., 1997. – 97 с.
127. Костенко М. А. Педагогічні умови професійно-творчого саморозвитку майбутнього вчителя : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / М. А. Костенко. – Х., 2004. – 20 с.
128. Кругликов В. Н. Деловые игры и другие методы активизации познавательной деятельности / В. Н. Кругликов, Е. В. Платонов, Ю. А. Шаранов. – СПб. : П-2, 2006. – 192 с.
129. Кудинов С. И. Самореализация как системное психологическое образование / С. И. Кудинов // RELGA : науч.-культурол. журнал. – 2007. – № 16 – С. 35–42.
130. Кузьмина Н. В. Акмеология как наука : предмет, структура, социальная значимость / Н. В. Кузьмина, С. А. Тихомиров // О предмете, о социальном значении и путях развития акмеологической науки : материалы для размышления участников сессии Академии акмеологических наук. – СПб., 1998. – С. 3–6.
131. Кузьмина Н. В. Предмет акмеологии / Н. В. Кузьмина. – [2-е изд., испр. и доп]. – СПб. : Политехника, 2002. – 189 с.
132. Кузьмина Н. В. Основание фундаментальной и синергетической акмеологии / Н. В. Кузьмина, С. Д. Пожарский // Акмеологія – наука XXI століття : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. – К., 2005. – С. 14–51.
133. Кузьмина Н. В. Профессионализм педагогической деятельности / Н. В. Кузьмина, А. А. Реан. – Рыбинск, 1993. – 305 с.
134. Кулик Н. Л. Самореализация личности как философская проблема : автореф. дис. ... канд. филос. наук : 09.00.03 / Н. Л. Кулик. – К., 1992. — 19 с.

135. Лаптева И. Л. Оптимизация развития творческого потенциала государственных служащих средствами акмеологического тренинга : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.03 / И. Л. Лаптева. – М., 2006. – 21 с.
136. Левитов Н. Д. Детская и педагогическая психология : учеб. пособие / Н. Д. Левитов. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : ГУПИ МП РСФСР, 1960. – 427 с.
137. Левченко О. М. Принцип творчої самодіяльності особистості в історії психології / О. М. Левченко // Педагогіка і психологія професійної освіти: результати дослідження і перспективи : зб. наук. пр. / за ред. І. А. Зязюна, Н. Г. Ничкало. – К., 2003. – С. 620–627.
138. Лекції з педагогіки вищої школи : навч. посіб. / [за ред. В. І. Лозової]. – Х. : ОВС, 2006. – 496 с.
139. Леонтьев А. М. Потребности, мотивы, эмоции / А. М. Леонтьев. – М., 1971. – 123 с.
140. Леонтьев Д. А. Самореализация / Д. А. Леонтьев // Человек : философско-энцикл. словарь / под ред. И. Т. Фролова. – М. : Наука, 2000. – С. 322–324.
141. Лернер И. Я. Процесс обучения и его закономерности / И. Я. Лернер. – М. : Знание, 1980. – 96 с.
142. Литовченко Н. Ф. Професійно-орієнтований тренінг самопізнання та саморегуляції : навч.-метод. матеріали для тренінг. занять студ.-психологів / Н. Ф. Литовченко. – Ніжин : НДУ ім. М. В. Гоголя, 2005. – 72 с.
143. Лігоцький А. О. Теоретичні основи проектування сучасних освітніх систем / А. О. Лігоцький ; АПН України, Ін-т педагогіки і психології проф. освіти. – К. : Техніка, 1997. – 209 с.
144. Лозова В. М. Теоретичні основи виховання і навчання : навч. посіб. / В. М. Лозова, Г. В. Троцько ; Харк. держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – 2-е вид., випр. і допов. – Х. : ОВС, 2002. – 400 с.
145. Лосева Н. М. Самореалізація особистості викладача вищого навчального закладу як загальнопедагогічна проблема : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Н. М. Лосева. – Х., 2007. – 630 с.

146. Лук'янченко О. М. Організація педагогічної практики в різних типах педагогічних навчальних закладів України (друга половина XIX – початок XX ст.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / О. М. Лук'янченко. – Х., 2005. – 20 с.

147. Ляудис В. Я. Методика преподавания психологи : учеб. пособие / В. Я. Ляудис ; Ун-т Рос. акад. образования. – М. : Изд-во УРАО, 2000. – 128 с.

148. Максименко С. Д. Субъектный подход и изучение профессиональной самореализации [Электронный ресурс] / С. Д. Максименко, В. И. Оседло // Психология и право. – 2011. – № 1. – Режим доступа : http://psyjournals.ru/files/39330/psyandlaw_2011_1_Maksimenko

149. Максимова В. Н. Акмеология последипломного образования педагога : моногр. / В. Н. Максимова, Н. М. Полетаева. – СПб. : ГНУ ИОВ РАО, 2004. – 228 с.

150. Малаканова Л. В. Оцінювання професійного становлення майбутнього вчителя у процесі вивчення курсу «Основи педагогічної майстерності» : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Л. В. Малаканова. – Полтава, 2000. – 21 с.

151. Мамардашвили М. К. Как я понимаю философию / М. К. Мамардашвили. – М. : Прогресс, 1990. – С. 368.

152. Мамардашвили М. К. Лекции по античной философии / М. К. Мамардашвили. – М. : Аграф, 1999. – 320 с.

153. Манчуленко Л. В. Формування творчого стилю діяльності майбутніх педагогів у процесі педагогічної практики : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Л. В. Манчуленко. – Тернопіль, 2006. – 20 с.

154. Маралов В. Г. Основы самопознания и саморазвития : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. зав. / В. Г. Маралов. – М. : Академия, 2002. – 256 с.

155. Маркова А. К. Формирование мотивации учения : кн. для учителя / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. – М. : Просвещение, 1990. – 192 с.

156. Маркова А. К. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя / А. К. Маркова // Педагогика. – 1995. – № 6. – С. 55–63.
157. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – СПб. : Питер, 2008. – 352 с.
158. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы : пер. с англ. / А. Маслоу. – М. : Смысл, 1999. – 425 с.
159. Маслоу А. Самоактуализация / А. Маслоу // Психология личности : тексты / под ред. А. Пузыря. – М., 1982. – С. 108–118.
160. Масові форми методичної роботи з педагогами в сучасному дошкільному навчальному закладі / за заг. ред. К. Л. Крутій. – Запоріжжя : ТОВ «ЛПС» ЛТД, 2004. – 128 с.
161. Машкіна Л. А. Підготовка студентів до впровадження педагогічних інновацій в дошкільних закладах / Л. А. Машкіна ; за наук. ред. Т. І. Поніманської. – Хмельницький : Евріка, 2004. – 204 с.
162. Мельничук С. Г. Теорія і практика формування естетичної культури майбутніх учителів (історико-педагогічний аспект) : моногр. / С. Г. Мельничук. – Кіровоград, 2006. – 247 с.
163. Мельничук С. Г. Педагогіка (Теорія виховання) : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закладів / С. Г. Мельничук ; М-во освіти і науки, молоді та спорту України. – К. : ВД «Слово», 2012. – 285 с.
164. Метаева В. А. Развитие профессиональной рефлексии в последипломном образовании: методология, теория, практика : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / В. А. Метаева. – Екатеринбург, 2006. – 357 с.
165. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя / Л. М. Митина. – М. : Академия, 2004. – 320 с.
166. Михайлов Н. Н. Про потреби особистості в самореалізації / Н. Н. Михайлов // Філософські науки. – 1982. – № 4. – С. 24–32.
167. Мишагина О. М. Акмеологические технологии преодоления негативных стереотипов у студентов младших курсов в процессе

професійної підготовки : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / О. М. Мишагіна. – Шуя, 2006. – 21 с.

168. Мільто Л. О. Формування творчої індивідуальності майбутнього вчителя у процесі професійної педагогічної підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Л. О. Мільто. – Суми, 2001. – 245 с.

169. Монахов В. М. Проектирование и внедрение новых технологий обучения / В. М. Монахов // Педагогика. – 1990. – № 7. – С. 12–18.

170. Моральна свідомість та самосвідомість особистості : моногр. / за ред. М. В. Савчина, І. М. Галяна. – Дрогобич, 2009. – 288 с.

171. Морозова И. С. Структурные компоненты самореализации личности / И. С. Морозова // Вектор науки ТГУ. – 2011. – № 3 (62). – С. 34–38.

172. Моросанова В. И. Личностные аспекты саморегуляции произвольной активности человека / В. И. Моросанова // Психологический журнал. – 2002. – Т. 23, № 6. – С. 56–64.

173. Моторіна В. Г. Дидактичні і методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів математики у вищих педагогічних навчальних закладах : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / В. Г. Моторіна. – Х., 2005. – 513 с.

174. Муляр В. І. Самореалізація особистості як соціальна проблема (філософсько-культурологічний аналіз) / В. І. Муляр. – Житомир : ЖІТІ, 1997. – 214 с.

175. Мухина С. А. Нетрадиционные педагогические технологии в обучении / С. А. Мухина, А. А. Соловьева. – Ростов н/Д : Феникс, 2004. – 384 с.

176. Науменко Е. А. Интуиция в структуре принятия решений в экстремальных ситуациях / Е. А. Науменко, Г. Д. Бабушкин // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2013. – № 1 (52). – С. 7–13.

177. Національна доктрина розвитку освіти // Нормативно-правове забезпечення освіти : у 4 ч. / гол. ред. В. В. Григораш. – Х. : Основа, 2004. – Ч. 1. – С. 3–24.

178. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті // Освіта України. – 2001. – № 29. – 18 липня.
179. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи : моногр. / за ред. І. Я. Зязюна. – К. : Віпол, 2000. – 636 с.
180. Нестеренко Г. О. Синергетичний вимір самореалізації особистості в умовах трансформації суспільства : автореф. дис. ... канд. філос. наук : 09.00.03 / Г. О. Нестеренко. – Запоріжжя, 2002. – 23 с.
181. Нечепоренко М. В. Формування естетичної культури класичних університетів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / М. В. Нечепоренко. – Х., 2005. – 23 с.
182. Нечепоренко М. В. Емоційно-вольова культура студента : моногр. / М. В. Нечепоренко. – Х. : ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2011. – 180 с.
183. Никереев Е. Н. Направленность личности и методы ее исследования : учеб. пособие / Е. Н. Никереев. – М. : Изд-во Моск. психол.-социол. ин-та; Воронеж : МОДЭК, 2004. – 192 с.
184. Никитина Н. Н. Основы профессионально-педагогической деятельности / Н. Н. Никитина, О. М. Железнякова, М. А. Петухов. – М. : Мастерство, 2002. – 288 с.
185. Никифоров Г. С. Самоконтроль человека / Г. С. Никифоров. – Л. : ЛГУ, 1989. – 192 с.
186. Николина В. В. Аксиологический подход к личности как методологический принцип исследования проблем воспитания будущего педагога / В. В. Николина // Воспитание будущего учителя: идеи, ценности, ориентации : учеб. пособие / под ред. Л. В. Загрековой, В. В. Николиной, В. А. Фортунатовой. – Н. Новгород, 2001. – С. 61–92.
187. Ніжинський М. П. Видатний педагог нашого часу / М. П. Ніжинський // А. С. Макаренко. Життя і творчість у документах, фотографіях і ілюстраціях. – К., 1978. – С. 16.
188. Нісімчук А. С. Сучасні педагогічні технології : навч. посіб. / А. С. Нісімчук, О. С. Падалка, О. Т. Шпак. – К. : Просвіта, 2000. – 368 с.

189. Новиков Н. Б. О природе интуитивных и логических компонентов творческого мышления / Н. Б. Новиков // Психология способностей: Современное состояние и перспективы исследований : материалы науч. конф., посвящ. памяти В. Н. Дружинина. – М. : Ин-т психологии РАН, 2005. – С. 209–212.
190. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова ; Рос. акад. наук; Ин-т рус. языка им. В. В. Виноградова. – 4-е изд., доп. – М. : Азбуковник, 1999. – 944 с.
191. Олексюк О. Є. Активізація пізнавальної діяльності студентів у процесі загальнопедагогічної підготовки : автореф. дис.. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / О. Є. Олексюк. – К., 2005. – 22 с.
192. Онуфрієнко Г. С. Науковий стиль української мови : навч. посіб. з алгоритмічними приписами / Г. С. Онуфрієнко. – К. : Центр учб. літератури, 2009. – 392 с.
193. Орбан-Лембрик Л. Е. Психолого-акмеологічний вимір спілкування / Л. Е. Орбан-Лембрик // Соціальна психологія. – 2009. – № 4. – С. 162–179.
194. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / О. М. Пехота [та ін.] ; за заг. ред. О. М. Пехоти. – К. : А.С.К., 2001. – С. 58–69.
195. Основи акмеології [Текст] : навч. посіб. / авт.-уклад. С. П. Архипова ; Черкаський нац. ун-т імені Б. Хмельницького. – 2-ге вид., випр. та допов. – Черкаси : ЧНУ ім. Б.Хмельницького, 2009. – 128 с.
196. Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Сластенина. – М. : Академия, 2002. – 576 с.
197. Педагогика: Большая современная энциклопедия / сост. Е. С. Рапацевич. – Мн. : Современное слово, 2005. – 720 с.
198. Педагогическая практика [Текст] : учеб.-метод. пособие : для сред. пед. учеб. заведений / Г. М. Коджаспирова [и др.] ; под ред. Г. М. Коджаспировой, Л. В. Бориковой. – М. : Академия, 1998. – 139 с.

199. Педагогическая практика в системе подготовки будущего учителя : учеб. пособие / Л. В. Загрекова [и др.] ; под общ. ред. Л. В. Загрековой. – Н. Новгород, 2002. – 142 с.
200. Педагогическая практика студентов высшей педагогической школы (программа и ее научно-методическое и технологическое обеспечение) / под ред. проф. В. А. Глуздова, проф. Л. В. Загрековой, проф. В. В. Николиной. – Н. Новгород. – Изд-во НГПУ, 2008. – 82 с.
201. Педагогическая практика студентов ОПТУ / под ред. В. Г. Рындак. – Оренбург : ОПТУ, 2001. – 46 с.
202. Педагогическая практика студентов факультета педагогики и психологии (дошкольной) : учеб.-метод. пособие / под ред. Т. Красовой. – Елец : ЕГУ им. И. А. Бунина, 2007. – 139 с.
203. Педагогическая практика студентов факультетов дошкольного образования : учеб. пособие / Л. М. Волобуева [и др.]. – М. : Академия, 1999. – 224 с.
204. Педагогічна майстерність : хрестоматія : навч. посіб. / упоряд.: І. А. Зязюн [та ін.] ; за ред. І. А. Зязюна. – К. : Вища шк., 2006. – 606 с.
205. Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи : моногр. / Н. Г. Ничкало [та ін.]. – К.; Глухів : РВВ ГДПУ, 2005. – 234 с.
206. Педагогічна практика за вимогами кредитно-модульної системи : [для студ. вищ. навч. закл. напряму підготовки «Дошкільна освіта»] / Н. М. Горопаха, Т. І. Поніманська. – 2-ге вид., випр. і допов. – К. : ВД «Слово», 2014. – 232 с.
207. Педагогічна практика студентів спеціальності «Дошкільне виховання» : навч.-метод. посіб. / Н. О. Білоус [та ін.]. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2005. – 49 с.
208. Педагогічний тренінг у формуванні професійної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів : метод. рек. для викл. і студ. / уклад. Х. А. Шапаренко. – Х. : ФО-П Шейніна О.В., 2010. – 65 с.

209. Переверзев В. Ю. Электронное портфолио студента как инновационное оценочное средство / В. Ю. Переверзев, С. А. Синельников // СПО. – 2008. – № 1. – С. 71–73.

210. Персоналії в історії національної педагогіки. 22 видатних українських педагоги : підруч. / А. М. Бойко [та ін.] ; під заг. ред. А. М. Бойко. – К. : ВД «Професіонал», 2004. – С. 504–530.

211. Пехота О. М. Особистісно орієнтоване навчання: підготовка вчителя : моногр. / О. М. Пехота, А. М. Старєва. – 2-е вид., доповн. та перероб. – Миколаїв : Іліон, 2006. – 272 с.

212. Підготовка вихователя до розвитку особистості дитини в дошкільному віці : моногр. / Г. В. Беленька [та ін.] ; за заг. ред. І. І. Загарницької. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – 310 с.

213. Платон. Собр. соч. : в 4 т. / Платон. – М., 1993. – Т. 2. – С. 57–58.

214. Погрібна В. Л. Соціологія професіоналізму : моногр. / В. Л. Погрібна. – К. : Алерта ; КНТ : ЦУЛ, 2008. – 336 с.

215. Подмазин С. И. Личностно – ориентированное образование : социально-философское исследование / С. И. Подмазин. – Запорожье : Просвита, 2004. – 247 с.

216. Подолянко Л. А. Свобода особистості як форма її самореалізації (історико-філософський аспект) : автореф. дис. ... канд. філос. наук : 09.00.05 / Л. А. Подолянко. – К., 2002. – 20 с.

217. Подымова Л. С. Подготовка учителя к инновационной деятельности / Л. С. Подымова. – М., 1995. – 206 с.

218. Полат Е. С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования / Е. С. Полат. – М., 2007. – 353 с.

219. Поліщук О. В. Педагогічна практика студентів з курсу «Теорія і методика фізичного виховання дітей дошкільного віку» : навч. посіб. / О. В. Поліщук. – К. : Міленіум, 2004. – 144 с.

220. Положення про організацію навчального процесу підготовки фахівців за кредитно-модульною системою / розроб.: І. Ф. Прокопенко [та ін.]. – Х. : ХНУРЕ, 2004. – 28 с.

221. Положення про проведення педагогічної практики студентів / розроб.: А. А. Харківська. – Х. : ХГПА, 2013. – 15 с.

222. Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів освіти України : наказ М-ва освіти України від 8 квітня 1999 р. № 93 // Зб. законодавчих та нормативних актів про освіту. – К., 1994. – Вип. 1. – С. 139–153.

223. Полубабкина Н. И. Социальная самореализация военнослужащих-женщин Вооруженных Сил Российской Федерации: социально-философский анализ : дис. ... канд. філ. наук : 09.00.11 / Н. И. Полубабина. – М., 1995. – 216 с.

224. Пономарьова Г. Ф. Акмеологічне проектування процесу формування професійної компетентності вихователя дошкільного навчального закладу : навч. посіб. / Г. Ф. Пономарьова, Х. А. Шапаренко, С. В. Пехарєва. – Х. : ПП «Ранок НТ», 2012. – 196 с.

225. Попова О. В. Становлення і розвиток інноваційних педагогічних ідей в Україні в 20 столітті : моногр. / О. В. Попова. – Х. : Основа, 2000. – 253 с.

226. Постельняк А. І. Майстер-клас в системі методичної роботи з педагогічними кадрами / А. І. Постельняк. – Кіровоград : Вид-во КОШПО імені Василя Сухомлинського, 2007. – 93 с.

227. Прокопенко І. Ф. Педагогічні технології : навч. посіб. / І. Ф. Прокопенко, В. І. Євдокимов. – Х. : Колегіум, 2006. – 224 с.

228. Профессиональное самоопределение и самореализация педагога профессиональной школы : моногр. / А. В. Батаршев, И. С. Макарьев. – СПб. : ФГНУ ИПООВ РАО, 2012. – 192 с.

229. Пряжников Н. С. Методы активизации профессионального и личностного самоопределения : учеб.-метод. пособие / Н. С. Пряжников. – М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2003. – 392 с.

230. Пряжников Н. С. Профессиональное и личностное самоопределение / Н. С. Пряжников. – М. : Ин-т практ. психол.; Воронеж : МОДЭК, 1996. – 246 с.
231. Психология личности в трудах зарубежных психологов / сост. А. А. Реан. – СПб. : Питер, 2000. – 316 с.
232. Пустовит А. В. Этика и эстетика: Наследие Запада. История красоты и добра : учеб. пособие / А. В. Пустовит. – К. : МАУП, 2006. – 680 с.
233. Пщоловский Т. Принципы современной деятельности (Введение в праксеологию) / Т. Пщоловский ; пер. с польск. – К., 1993. – 271 с.
234. Реан А. А. Психология и психодиагностика личности. Теория, методы, исследования, практикум / А. А. Реан. – СПб. : Прайм – ЕВРОЗНАК, 2008. – 255 с.
235. Рибалко Л. С. Акмеологічні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Л. С. Рибалко. – Х., 2008. – 634 с.
236. Рибалко Л. С. Методолого-теоретичні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя (акмеологічний аспект) : моногр. / Л. С. Рибалко. – Запоріжжя : ЗДМУ, 2007. – 442 с.
237. Роджерс К. Свобода учиться / К. Роджерс, Д. Фрейберг. – М. : Смысл, 2002. – 527 с.
238. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2003. – 512 с.
239. Рудкевич Л. А. Возрастная динамика самореализации личности / Л. А. Рудкевич, Е. Ф. Рыбалко // Психологические проблемы самореализации личности. – СПб. : СПбГУ, 1997. – С. 12–18.
240. Рудюк Н. Г. Мотивація досягнення успіху в професійній діяльності / Н. Г. Рудюк // Акмеологія – наука ХХІ століття: розвиток професіоналізму : матеріали 2-ої Міжнар. наук.-практ. конф. – К. : КМПУ імені Б. Д. Грінченка, 2008. – С. 110–113.
241. Савенков А. И. Психологические исследовательского подхода к обучению / А. И. Савенков. – М. : Просвещение, 2006. – 434 с.

242. Садовая М. А. Категория цели как составляющая потенциала самореализации / М. А. Садовая // Наук. пр. Міжнар. Акад. управління персоналом : зб. наук. пр. – Вип. 3(22). – К., 2009. – С. 185–189.

243. Сартр Ж.-П. Буття і ніщо : нарис феноменологічної онтології / Ж.-П. Сартр ; пер. з фр. В. Лях, П. Тарашук. – К. : Вид-во Соломії Павличко «Основи», 2001. – 854 с.

244. Саяпіна С. А. Розвиток творчого потенціалу майбутніх фахівців дошкільної освіти у процесі вивчення курсу «Дошкільна педагогіка» / С. А. Саяпіна // Гуманізація навчально-виховного процесу : зб. наук. пр. – Слов'янськ, 2010. – Спец. вип. 3. – С. 120–124.

245. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : учеб. пособие / Г. К. Селевко. – М.: Народ. образование, 1998. – 256 с.

246. Семенов О. М. Культура української наукової мови : навч. посіб. / О. М. Семенов. – Суми, 2012. – 216 с.

247. Семенов О. М. Практика в системі фахової освіти вчителя-словесника : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / О. М. Семенов, Л. О. Базіль, Т. І. Дятленко ; за ред. О. М. Семенов. – К. : Фінікс, 2008. – 288 с.

248. Семенов О. М. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури : моногр. / О. М. Семенов. – Суми : ВВП «Мрія-1» ТОВ, 2005. – 404 с.

249. Семиченко В. А. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека. Модульный курс психологии. Модуль «Направленность» (лекции, практические занятия, задания для самостоятельной работы) : пособие для препод. и студ. высш. учеб. зав. / В. А. Семиченко. – К. : Миллениум, 2004. – 521 с.

250. Сергійчук О. М. Організація педагогічної практики у педагогічному університеті : навч.-метод. посіб. для студ., магістр. пед. ун-тів / О. М. Сергійчук, В. І. Скутіна, Н. П. Онищенко. – Переяслав-Хмельницький, 2005. – 47 с.

251. Сериков Г. Н. Системный анализ понятия «готовность к саморазвитию человеком своих сущностных свойств» / Г. Н. Сериков

// Вопросы взаимосвязи образования и самообразования студентов : темат. сб. науч. тр. – Челябинск : Хозяин, 1999. – Вып. 3. – 120 с.

252. Сисоєва С. О. Освіта і особистість у швидкозмінному світі / С. О. Сисоєва // Педагогіка і психологія професійної освіти: результати дослідження і перспективи : зб. наук. пр. / за ред. І. А. Зязюна, Н. Г. Ничкало. – К., 2003. – С. 39–51.

253. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості : підруч. / С. О. Сисоєва. – К. : Мілені, 2006. – 344 с.

254. Ситников А. П. Акмеологический тренинг: Теория. Методика. Психотехнология / А. П. Ситников. – М. : Технол. шк. бизнеса, 1996. – С. 184–191.

255. Ситникова М. И. Культура самореализации преподавателя вуза в педагогической деятельности : моногр. / М. И. Ситникова. – М. ; Белгород : Изд-во БелГУ, 2007. – 280 с.

256. Сковорода Г. С. Розмова про істинне щастя: поезії, байки, філос. трактати, діалоги, притчі та афоризми / Г. С. Сковорода ; пер. укр. мовою, прим.: В. О. Шевчук ; передм.: Д. І. Багалій. – Х. : Прапор, 2002. – 271 с.

257. Сковорода Г. С. Сочинения / Г. С. Сковорода : [пер. с укр. А. Н. Гордиенко; послесл.: М. И. Ковалевский]. – Мн. : Современ. Литератор, 1999. – 704 с.

258. Слостенин В. А. Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В. А. Слостенина. – М. : Академия, 2002. – 576 с.

259. Слостенин В. А. Педагогика: инновационная деятельность / В. А. Слостенин, Л. С. Подымова. – М. : ИЧП Магистр, 1997. – 308 с.

260. Слєпкань З. І. Методика навчання математики : підруч. для студ. математ. спеціальностей пед. вузів / З. І. Слєпкань. – К. : Зодіак-ЕКО, 2000. – 512 с.

261. Словник-довідник педагогічних і психологічних термінів / В. М. Глазирінаї [та ін.] ; за ред. А. І. Кузьмінського. – Черкаси : ЧДУ, 2002. – 112 с.

262. Современный словарь иностранных слов / подгот.: Н. М. Ланда и др.; вед. ред.: Л. Н. Комарова. – 3-е изд. – М. : Рус. яз., 2000. – 740 с.

263. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / В. О. Сухомлинський ; ред. О. Г. Дзеверін [та ін.]. – К. : Рад. шк., 1976. – Т. 2. – С. 149–419.
264. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / В. О. Сухомлинський ; ред. О. Г. Дзеверін [та ін.]. – К. : Рад. шк., 1976. – Т. 3. – С. 425.
265. Сущенко Л. О. Стимулювання професійного самовдосконалення вчителів початкових класів у системі післядипломної освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Л. О. Сущенко. – Запоріжжя, 2008. – 251 с.
266. Танько Т. П. Теорія та практика музично-педагогічної підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів у педагогічних університетах : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Т. П. Танько. – Х., 2004. – 503 с.
267. Тарасенко Н. В. Формування професійних навичок і творчої самостійності студентів у процесі педагогічної практики / Н. В. Тарасенко // Вісник Житомир. пед. ун-ту. – Житомир, 2000. – Вип. 6: Пед. науки. – С. 180–182.
268. Тарасова В. В. Формування риторичної культури майбутніх фахівців дошкільних навчальних закладів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / В. В. Тарасова. – Х., 2011. – 226 с.
269. Тевлін Б. Л. Професійна підготовка вчителів / Б. Л. Тевлін. – Х. : Основа, 2006. – 192 с.
270. Теорія і практика дошкільної освіти в Україні : колект. моногр. / З. Н. Борисова [та ін.] ; за заг. ред. Г. В. Беленької, М. А. Машовець. – К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2011. – 232 с.
271. Теплова О. Ю. Формування готовності до творчої самореалізації майбутнього вчителя музики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / О. Ю. Теплова. – Вінниця, 2005. – 309 с.
272. Ткачова Н. О. Історія розвитку цінностей в освіті : моногр. / Н. О. Ткачова. – Х. : Вид. центр ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2004. – 423 с.
273. Томчук М. І. Проблеми формування професіоналізму та моральності молоді в сучасних умовах / М. І. Томчук, С. М. Томчук // Нові технології навчання : зб. наук. пр. – К. ; Вінниця, 2009. – Спец. вип. № 48, ч. 1: Духовно-

моральне виховання і професіоналізм особистості в сучасних умовах : матеріали VI Міжнар. наук.-метод. конф. (Вінниця, 9-11 листопада 2009 р.). – С. 46–50.

274. Ушинский К. Д.: наука и искусство воспитания / сост. С. Ф. Егоров. – М. : Образование и бизнес, 1994. – 208 с.

275. Федорчук О. С. Формування у майбутніх правознавців навичок професійного застосування інформаційно-комунікаційних технологій : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / О. С. Федорчук. – К., 2010. – 20 с.

276. Философский энциклопедический словарь / под ред. С. С. Аверинцева и [др.]. – М. : Сов. энциклопедия, 1989. – 814 с.

277. Філософія : підруч. для вищ. шк. / за заг. ред. В. Г. Кременя, М. І. Горлача. – Вид. 3-тє, переробл. та доповн. – Х. : Прапор, 2004. – 736 с.

278. Формування професійної самореалізації майбутніх фахівців дошкільних навчальних закладів у процесі ознайомчої практики та з дітьми раннього віку : метод. рек. для студ., вихователів та керівників-методистів пед. практики / уклад. М. І. Ярославцева. – Х., ХГПА, 2012. – 67 с.

279. Фрейд З. Вступ до психоаналізу : лекції зі вступу до психоаналізу з новими висновками / З. Фрейд ; [пер. з нім. П. Таращука]. – К. : Основа, 1998. – 709 с.

280. Хомич Г. О. Основи психологічного консультування : навч. посіб. / Г. О. Хомич, Р. М. Ткач. – К. : МАУП, 2004. – 152 с.

281. Хоружий Г. Ф. Студентоцентризм як принцип академічної культури / Г. Ф. Хоружий // Вища школа. – 2012. – № 4. – С. 7–23.

282. Цурикова Л. В. Самореализация студентов в учебно-профессиональной деятельности : автореф. дис. ...канд.. пед. наук / Л. В. Цурикова. – Белгород, 2005. – 19 с.

283. Чеснокова И. И. Особенности развития самосознания в онтогенезе / И. И. Чеснокова // Принцип развития в психологии. – М., 1978. – 144 с.

284. Шапаренко Х.А. Освітній потенціал педагогічного тренінгу у підготовці майбутніх вихователів дітей дошкільного віку / Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» – Додаток 1 до Вип. 31, Том IV (46) : Тематичний випуск

«Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – К.: Гнозис, 2013. – С.422-429.

285. Шапаренко Х.А. Особливості педагогічної акмеології у навчальному процесі гуманітарно-педагогічного інституту. Педагогічні шляхи реалізації загальноєвропейських цінностей у системі освіти України: зб. наук. пр. / М-во освіти і науки Укр., Луганськ. держ. інст. культ. і мист., Обл. метод. каб. учб. закл. культ. і мист. м. Харкова. – Х.: Стиль-іздат, 2005. – С. 264-269.

286. Шапаренко Х.А. Підвищення рівня професійної компетентності педагогів у процесі організації навчально-методичної роботи / Zbior artykulow naukowych. Konferencji Miedzynarodowej Naukovo-Praktycznei «Pedagogika. Wspolczensne problem i perspektywy rozwoju.» – Warszawa: Wydawca: Sp. z.o.o. «Diamond trading tour», 2016. – S. 42-46.

287. Шапаренко Х.А. Роль педагогічної практики у формуванні професійної компетентності студентів / Х.А. Шапаренко // Дитячий садок. – №38 (566). – 2010р. – С 26-28.

288. Шапаренко Х.А. Самовиховання, самоосвіта та самореалізація педагога як проблема сучасної педагогічної теорії та практики / Формування професійної культури майбутніх педагогів в умовах модернізації освіти : збірник наукових праць за матеріалами Всеукраїнської науково-практичної конференції, 2012, С. 345-357.

289. Шапаренко Х. А. Критерії діагностики професійної компетентності вихователів дошкільних навчальних закладів на засадах акмеологічного підходу / Х. А. Шапаренко // Теорія та методика навчання та виховання : зб. наук. пр. / Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Х., 2010. – Вип. 25. – С. 150–157.

290. Шапаренко Х. А. Особливості професійної самореалізації майбутніх вихователів дітей дошкільного віку / Х.А. Шапаренко // Наукові записки кафедри педагогіки ХНУ ім. В. Н. Каразіна : зб. наук. пр. / Харк. нац. ун-т імені В.Н. Каразіна. – Х., 2012. – Вип. XXIII. – С. 210–218.

291. Шапаренко Х. А. Формування професійної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів на засадах акмеологічного підходу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Х. А. Шапаренко. – Х., 2008. – 233 с.

292. Шапаренко Х. А. Формування професійної компетентності студентів в процесі організації позааудиторної дослідної роботи / Х. А. Шапаренко // Молодь і ринок. – 2011. – №4 (75). – С. 63–66.

293. Шапран О. І. Педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів до творчої самореалізації в системі позанавчальної роботи університету / О. І. Шапран, А. В. Іващенко // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький держ. пед. ун-т імені Григорія Сковороди». – Переяслав-Хмельницький, 2013. – Вип. 31. – С. 449–452.

294. Шапран О. І. Система інноваційної підготовки майбутнього вчителя в умовах навчально-науково-педагогічних комплексів : моногр. / О. І. Шапран. – Переяслав-Хмельницький : Вид-во С. В. Карпук, 2008. – 285 с.

295. Шейко В. М. Організація та методика науково-дослідницької діяльності : підруч. / В. М. Шейко, Н. М. Кушнарєнко. – 6-те вид., переробл. і доповн. – К. : Знання, 2008. – 310 с.

296. Шибаета Л. В. Психолого-акмеологические проблемы исследования образовательного творчества : монография / Л. В. Шибаета. – Орел : ОРАГС, 2000. – 159 с.

297. Шиянов Е. Н. О ценностном подходе к формированию социально активной личности учителя / Е. Н. Шиянов // Формирование социально активной личности учителя : сб. науч. тр. – М. : МГПИ, 1986. – С. 32–37.

298. Шульдик Г. О. Педагогическая практика : навч. посіб. для студ. пед. вузів / Г. О. Шульдик, В. І. Шульдик. – К. : Наук. світ, 2000. – 143 с.

299. Юхименко Н. Ф. Гуманістичні параметри самореалізації: потреби, інтереси, цінності : автореф. дис. ... канд. філос. наук : 09.00.03 / Н. Ф. Юхименко. – К., 2003. – 23 с.

300. Ющенко Ю. В. Формування професійної майстерності вчителя в системі педагогічної освіти Англії та Уельсу : моногр. / Ю. В. Ющенко. – Херсон : ХДУ, 2004. – 172 с.
301. Явоненко С. О. Аксиологія практичного розуму / С. О. Явоненко. – К. : Укр. центр духов. культури, 2000. – 181 с.
302. Якиманская И. С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения / И. С. Якиманская // Вопросы педагогики. – 1995. – № 2. – С. 31–41.
303. Ярославська Л. І. Дидактичні умови подолання педагогічних бар'єрів у процесі навчального співробітництва викладачів і студентів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / Л. І. Ярославська. – Х., 2011. – 20 с.
304. Ярославцева М. І. Критерії професійної самореалізації майбутнього фахівця з дошкільної освіти / М. І. Ярославцева // Наукові записки кафедри педагогіки ХНУ імені В. Н. Каразіна : зб. наук. пр. / Харк. нац. ун-т ім. В.Н. Каразіна. – Х., 2010. – Вип. XXIV. – С. 238–244.
305. Ярославцева М. І. Можливості використання педагогічної виставки в практичній підготовці майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів / М. І. Ярославцева // Удосконалення практичної професійної підготовки майбутніх фахівців у контексті сучасних вимог : матеріали Регіон. міжвуз. наук.-практ. конф., 24 березня 2010 року. – Артемівськ, 2010. – С. 283–289.
306. Ярославцева М. І. Моніторинговий тренінг як засіб самовизначення професійної компетентності педагога / М. І. Ярославцева, М. П. Андрусенко, М. К. Козир // Вісник Прикарпат. ун-ту. Педагогіка : зб. наук. пр. – Івано-Франківськ, 2008. – Вип. XXVI–XXVII. – С. 219–226.
307. Ярославцева М. І. Педагогічні умови розвитку творчих здібностей майбутніх вихователів у період педагогічної практики / М. І. Ярославцева // Формування професійно-компетентного педагога в умовах оновлення змісту навчання : зб. матеріалів наук.-практ. конф. викл. вищ. пед. навч. закл. I-II рівня акредитації Схід. регіону (13 березня 2008 р.) – Красноармійське педучилище : Вид. центр, 2008. – С. 924.

308. Ярославцева М. І. Професійна самореалізація майбутнього фахівця в галузі дошкільної освіти: проблеми та діагностика / М. І. Ярославцева // Вісник Луганського нац. ун-ту імені Тараса Шевченка / Луганс. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. – Луганськ, 2009. – № 5 (168). – С. 252–258.

309. Ярославцева М. І. Психолого-педагогічні аспекти сутності професійної самореалізації студентів / М. І. Ярославцева // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту : наук. моногр. / за ред. проф. С. С. Єрмакова. – Х. : ХДАДМ (ХХП), 2007. – С. 152–154.

310. Ярославцева М. І. Становлення педагогічного спілкування в умовах практики студентів вищих навчальних закладів / М. І. Ярославцева // Науковий вісник Миколаїв. держ. ун-ту : зб. наук. пр. – Спецвип.: Пед. науки : у 2-х т.– Миколаїв : МДУ, 2008. – Т. 2: Проблеми передшкільної освіти в сучасних умовах. – С. 265–271.

311. Ярославцева М. И. Готовность студентов к профессиональной самореализации в период педагогической практики / М. И. Ярославцева // Научная дискуссия: вопросы педагогики и психологи : сб. ст. – М. : Междунар. центр науки и образования, 2013. – № 9 (18). – С. 184–187.

312. Ярославцева М. І. Зростання професійної самореалізації майбутнього вихователя в умовах науково-дослідної роботи / М. І. Ярославцева // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький держ. пед. ун-т імені Григорія Сковороди». – Переяслав-Хмельницький, 2008. – Вип. 14. – С. 274–276.

313. Ярославцева М. І. Майстер-клас: особливості використання в системі професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів / М. І. Ярославцева // Гуманізація навчально-виховного процесу : зб. наук. пр. – Слов'янськ : СДПУ, 2010. – Вип. LIII, ч. II. – С. 89–93.

314. Ярославцева М. І. Підготовка студентів з додатковою кваліфікацією «сімейний вихователь» до роботи з батьками дітей дошкільного віку / М. І. Ярославцева, І. О. Степанець // Современная семья и проблемы семейного воспитания : материалы Междунар. науч.-практ. конф. (19–20 марта 2008 г.). – Могилев : УО «МГУ им. А. А. Кулешова, 2008. – Ч. 1. – С. 277–281.

315. Ярославцева М. І. Професійна самореалізація студентів як сукупність професійних та особистісних компонентів / М. І. Ярославцева // Гуманітарний вісник Держ. вищ. навч. закл. «Переяслав-Хмельницький держ. пед. ун-т імені Г. С. Сковороди». – К. : Гнозис, 2013. – Вип. 31, Т. 5(47): Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. – С. 525–532.

316. Ярославцева М.І. Структурні компоненти професійної самореалізації майбутнього фахівця з дошкільної освіти / М.І. Ярославцева // Людинознавчі студії: зб. наук. праць Дрогобицького держ. педагог. ун-ту імені Івана Франка. – 2014. – Вип. 29, ч. 1. – С. 229-239.

317. Ярославцева М. І. Сутність та складові професійної самореалізації майбутніх фахівців дошкільних навчальних закладів у процесі педагогічної практики / М. І. Ярославцева // Педагогічні науки: зб. наук. праць.– Вип. LXXI: Херсонський державний університет; редкол. : В.Л. Федяєва (гол. ред.) [та ін.]. – Херсон: «Видавничий дім «Гельветика», 2016. – 191 с. – Том 2. – 168-172.

318. Ярошук Л. Г. Методика виховної роботи : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Л. Г. Ярошук . – К. : ВД «Слово», 2012. – 320 с.

319. Goldstein K. Health as value / K. Goldstein // New knowledge in human values / ed. A. H. Maslow. – New York : Harper and Brothers, 1959. – P. 178–188.

320. Knowels M. S. The modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy / M. Knowels. – Chicago, 1980. – 346 p.

321. Malatesta C. The role of emotions in the development and organization of personality / C. Malatesta // Nebr. Symp. Motiv. – 1988. – № 36. – P. 1–56.

322. Maslow A. H. Some educational implications of the humanistic psychology / A. H. Maslow // Harvard Educational Review. – 1968. – Vol. 38, № 4. – P. 688.

323. Persival F. Handbook of educational technology / F. Persival, H. Elington. – L. ; NY, 1984. – 128 p.

324. Reither F. Selfreflective cognitive processes: Its characteristics and effects / F. Reither // XXII-nd International Congress of Psychology. – Leipzig, 1980. – Vol. 1. – P. 229.

325. Rogers C. R. Freedom to learn for the 80's / C. R. Rogers. – Columbus-Toronto-London-Sydney, 1983. – 406 p.
326. Rogers C. R. On Becoming a Person : a therapist's view of psychotherapy / C. R. Rogers. – Boston : Houghton Mifflin. 1961. – 448 p.
327. Super D. E. Life career roles: Self-realization in work and leisure / D. E. Super // Career development in organization / D. T. Hall (eds). – San-Francisco, CA : Jossey-Bass, 1986. – P. 95–119.

ДОДАТКИ

Додаток А

План роботи творчої групи

«Школа самореалізації студента-практиканта!»

Мета роботи творчої групи: формування в студентів ціннісних орієнтацій майбутнього педагога дітей дошкільного віку; визначення основних факторів, що впливають на якість здійснення самооцінки та самоконтролю студентами-практикантами власної педагогічної діяльності під час педагогічної практики.

Методи роботи: бесіди, анкетування, тестування, педагогічне спостереження, рефлексивний тренінг, підсумкова конференція.

Тематика засідань творчої групи

№ з/п	Зміст	Відповідальні	Очікувані результати
1.	1.1. Мета, зміст, основні напрями роботи творчої групи. 1.2. Психодіагностика мотивації вступу до вищого навчального закладу. 1.3. Діагностика рівня педагогічного покликання, характерологічних особливостей. 1.3. Виявлення ціннісних орієнтацій студентів	Викладач-куратор	Рекомендації до організації роботи
2.	2.1. Шляхи удосконалення системи самоконтролю студентів-практикантів як засіб формування самореалізації (рефлексивний тренінг). 2.2. Втілення в практику сучасних підходів до проведення самоконтролю в процесі аналізу виконання завдань педагогічної практики. 2.3. Типові помилки під час проведення самоконтролю в процесі педпрактики.		Вправління розробка рекомендацій
3.	3.1. Дискусія «Вихователь-професіонал. Хто він?» 3.2. Сучасні підходи до проведення аналізу та самоаналізу різних видів роботи з дітьми дошкільного віку		Методично-практичний матеріал
	Підсумкова науково-практична конференція		Матеріали конференції

**«Тиждень дошкілля»
на факультеті**

Мета проведення: сприяння розвитку творчої активності вихователів-початківців, презентація їх творчого доробку; методичних знахідок; психолого-педагогічної ерудиції, аналітичної майстерності, педагогічного такту тощо.

План підготовки та програма тижня:

1. Створення творчої групи з підготовки тижня дошкілля.
2. Організація виставок-бенефісів, виставок-презентацій, виставок методичної та науково-популярної літератури з даного питання.

3. Оформлення інформаційного стенду «Тиждень дошкілля» з рубриками:
- «Увага, першокурсники на педагогічній практиці!»;
- «Професійні знахідки випускників»;
- «Навчаємось та навчаємо...».

4. Заходи, які пропонуються для проведення упродовж тижня:

Понеділок: виставка-досє на тему: «Я- вихователь».

Вівторок: майстер-клас професійного спрямування за участю вихователів, переможців обласного та міського професійного конкурсу «Вихователь року» на тему: «Перлини педагогічної майстерності».

Середа: творча лабораторія (виставка творчого доробку досвідчених вихователів, студентів-практикантів, презентація представлених матеріалів).

Четвер: аукціон знань (показ нетрадиційних форм роботи з дошкільниками).

П'ятниця: конкурс «Панорама педагогічних досягнень»

1. Конкурс – самопрезентація першокурсників.
2. Презентація студента-випускника його товаришами.
3. Педагогічна розминка (розв'язання психолого-педагогічних завдань).
4. Конкурс ессе на тему: «Знайомтесь, я – вихователь!».

Додаток В**Комплексна програма педагогічної практики студентів
за напрямом підготовки Дошкільна освіта
галузі знань: 01 Освіта****Пояснювальна записка**

У сучасних умовах пріоритети дошкільної освіти визнано законодавчо. Це засвідчують такі державні документи: Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція), який є Державним стандартом дошкільної освіти України (2012), Закон України «Про внесення змін до законодавчих актів з питань загальної середньої та дошкільної освіти щодо організації навчально-виховного процесу» (2010), Державна цільова соціальна програма розвитку дошкільної освіти на період до 2017 року (2011), Концепція дошкільного виховання в Україні (проект) (2014). Головною стратегією сучасної освіти є розвиток, саморозвиток і самореалізація особистості майбутнього фахівця дошкільної освіти в процесі організації педагогічної практики, що забезпечує процес вільного орієнтування в освітньо-виховних умовах дошкільного навчального закладу.

У зв'язку з цим нагальною потребою сучасності є ретельне вивчення процесів ефективної підготовки педагогічних кадрів для роботи з дітьми та визначення механізмів професійної самореалізації майбутніх фахівців дошкільних навчальних закладів у процесі педагогічної практики.

Професійна підготовка майбутніх фахівців напряму підготовки Дошкільна освіта (освітньо-кваліфікаційний рівень: бакалавр) здійснюється шляхом оволодіння теорією та педагогічними вміннями і навичками. Останні здобуваються в процесі педагогічної практики.

Відповідно до кваліфікаційних вимог випускник – бакалавр за роки навчання повинен оволодіти вміннями спостерігати, діагностувати природні індивідуальні здібності дітей, на основі отриманих даних обирати найбільш ефективні методи і прийоми навчання та виховання.

Контингентом для випускників напряму підготовки Дошкільна освіта є діти дошкільного віку.

Практична підготовка вихователів дошкільних закладів починається з першого року навчання. Зміст кожного виду практики визначається пріоритетними завданнями розвитку та виховання дітей дошкільного віку.

Головною умовою організації практичної підготовки є орієнтація майбутнього вихователя дошкільного закладу на всі сфери педагогічної діяльності: предметну, ігрову, навчальну, трудову діяльність вихованців, її методичну забезпеченість, особистісні взаємини та їх організацію, пошукову дослідницьку роботу й оволодіння її методикою.

Важливою умовою організації педагогічної практики є розвиток у майбутнього вихователя педагогічної самосвідомості, власної професійної позитивної Я-концепції та формування готовності до професійної самореалізації.

Удосконалення педагогічної практики, забезпечення можливостей для професійної самореалізації передбачає її організацію в певній логічній послідовності: етап входження й орієнтації в професії, етап професійної ідентифікації та етап самореалізації у навчально-професійній діяльності. Професійна самореалізація майбутнього фахівця дошкільної освіти в процесі педагогічної практики розуміється як реалізація потенційних педагогічних можливостей, уміння здійснювати себе як індивідуальність у педагогічному процесі, запровадження в навчально-виховний процес ідей, планів, професійних потреб, розкриття свого педагогічного «Я» в процесі планування, організації і проведення різних видів педагогічної діяльності з дітьми. Педагогічна практика покликана розвивати в умовах реального педагогічного процесу педагогічну рефлексію, яка допомагає практиканту усвідомити труднощі, що виникають у процесі роботи і своєчасно знайти шляхи їх подолання.

Випускник повинен бути готовим увійти в інноваційний режим сучасних навчально-виховних закладів різного типу та установ, бути орієнтованим на педагогічну творчість та інтуїцію, педагогічну імпровізацію, пошук ефективних

методів і форм виховання та навчання, бути готовим до експериментально-дослідної роботи.

Згідно з Положенням про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України (наказ № 93 від 08.04.1993) та відповідно до робочого навчального плану галузі знань 0101 Педагогічна освіта для напряму підготовки 6.010101 Дошкільна освіта, освітньо-кваліфікаційний рівень бакалавр за кваліфікацією «Вихователь дітей дошкільного віку» розроблено концепцію практичної підготовки студентів, викладеної в комплексній програмі професійної підготовки випускників.

Програма складена для всіх видів педагогічної практики, що забезпечують реалізацію ряду функцій:

- *Адаптаційна* функція практики виявляється в тому, що студент не тільки знайомитися з різними типами навчально-виховних закладів і організацією роботи в них, але й при звичаюється до ритму педагогічного процесу. Майбутній педагог вступає в контакти із сім'ями дітей, починає реально уявляти всі труднощі та радощі педагогічної діяльності.
- *Навчальна* функція практики забезпечує перевірку на практиці набутих теоретичних знань, формування педагогічної свідомості в процесі оволодіння основними педагогічними вміннями і навичками, що відбуваються в процесі спостереження студентами занять у вихователів та однокурсників, спілкування з дітьми в різних ситуаціях, самостійного проведення навчальної виховної роботи, аналізу та самоаналізу своїх педагогічних спроб.
- *Виховна* функція педагогічної практики виявляється в тому, що в процесі практики студент може реально навчитися любити і сприймати дітей такими, які вони є, виховати у собі толерантність, витримку, відповідальність і почуття обов'язку. Практика сприяє розумінню самоосвіти та самовиховання, підвищенню і розвитку професійно-значущих якостей педагога, поглибленню і розширенню набутих знань, свого світогляду. На практиці формуються й розвиваються педагогічні здібності майбутнього вихователя.

- *Діагностична* функція практики є однією з найважливіших. Вона допомагає студенту оцінювати свій емоційний стан під час спілкування з дітьми, вихователями, адміністрацією, батьками, виявити рівень сформованості особистісних та професійних якостей, слабкі й сильні сторони підготовки.

Усі види педагогічної практики пов'язані між собою і повинні забезпечити особистісно-орієнтований комплексний безперервний процес формування готовності студента до професійної самореалізації.

Професійна діяльність бакалавра за напрямом підготовки Дошкільна освіта спрямована на розвиток, виховання та навчання дітей дошкільного віку.

За час педагогічної практики студент повинен навчитися:

- визначати навчально-виховні завдання з урахування вікових та індивідуальних особливостей дітей;
- здійснювати поточне та перспективне планування роботи в дошкільному навчальному закладі;
- аналізувати проблемні педагогічні ситуації, використовуючи навички самоконтролю та професійної рефлексії;
- методично грамотно будувати педагогічний процес, використовуючи різноманітні форми, методики і засоби, прийоми навчання, виховання та розвитку відповідно до конкретних завдань;
- співпрацювати з батьками;
- створювати розвивальне середовище в групі дітей.

Після освоєння основної професійно-освітньої програми випускник бакалавр повинен вміти:

- використовувати в роботі державні освітні стандарти як орієнтири власної педагогічної діяльності;
- здійснювати освітньо-виховну роботу у відповідності із загальноосвітніми програмами;
- забезпечувати створення сприятливого педагогічного середовища для розвитку і навчання дітей дошкільного віку;
- здійснювати співробітництво з батьками, колегами;

– підвищувати рівень власної професійної самореалізації.

Практична підготовка вихователів дошкільних закладів здійснюється завдяки системі різних видів практики, тривалість і термін проведення яких визначається навчальним планом напряму підготовки 6.010101 Дошкільна освіта.

Зміст кожного виду практики, обов'язки студентів-практикантів, керівників-методистів, керівників від баз практики визначені робочими програмами.

Усі види педагогічної практики проводяться на забезпечених відповідним чином базах освітніх установ, затверджених наказом Департаментом науки і освіти Харківської обласної державної адміністрації. Згідно з наказом між ВНЗ і визначеними базами практики укладаються угоди про співробітництво.

1. Мета і завдання педагогічної практики

Практика студентів є невід'ємною складовою частиною підготовки фахівців у вищому навчальному закладі, її базою є дошкільні навчальні заклади міста та області.

Метою практики є інтенсифікація процесів «самості» особистості студента, підвищення рівня його готовності до професійної самореалізації, синтез та поєднання науково-теоретичних знань з практичною діяльністю.

Завданнями педагогічної практики є:

- оволодіння студентами сучасними методами, формами організації дітей різного дошкільного віку;
- формування у студентів професійних умінь і навичок для прийняття самостійних рішень під час конкретної роботи в реальних виробничих умовах;
- формування творчого, дослідницького підходу до педагогічної діяльності.
- формування системи професійних знань, необхідних вихователю дошкільного закладу для виконання своїх функцій;
- вивчення особливостей діяльності вихователя в групах дошкільного віку;

- розвиток й закріплення основних професійно-педагогічних вмінь, навичок відповідно до вимог стандартів вищої педагогічної освіти та кваліфікаційної характеристики;
- формування творчої професійної позиції в освітньому процесі;
- формування Я-концепції майбутнього педагога;
- формування культури педагогічної діяльності (культури мовлення, культури педагогічного спілкування);
- розвиток у студентів педагогічної рефлексії та потреби у самопізнанні та самовдосконаленні;
- оволодіння засобами й методами діагностики психічного розвитку дітей дошкільного віку;
- збір матеріалів до виконання курсової роботи та підготовка до державних іспитів;
- вивчення сучасного стану навчально-виховної роботи в різних типах дошкільних установ.

Реалізація вище зазначених завдань передбачає формування у студентів професійних вмінь та навичок (відповідно до кваліфікаційних вимог).

У сфері *конструктивних* функцій:

- визначати конкретні навчально-виховні завдання з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей дітей, соціально-психологічних особливостей колективу;
- планувати й аналізувати навчально-виховний процес з точки зору психологічних, дидактичних, методичних позицій з урахуванням сучасних вимог;
- обґрунтовано обирати ефективні форми, методи і засоби навчання і виховання, визначати результати засвоєння дітьми програмного матеріалу, рівень їх розвитку;
- проводити різноманітну роботу в класному колективі, у певній віковій групі, в гуртках;

- використовувати технічні засоби навчання, комп'ютерну техніку та наочність;
- розробляти дидактичний матеріал і наочність;
- проводити індивідуальну роботу з дітьми і батьками;
- знайомити батьків з основами педагогічних знань;
- розвивати у дітей дошкільного віку потребу у здоровому способі життя, дотримання правил загальної та індивідуальної гігієни;
- проводити самоаналіз, самооцінку й самоконтроль власної діяльності.

У сфері організаторських функцій:

- керувати навчальною діяльністю дошкільників, формувати у них загальнонавчальні вміння та навички;
- раціонально розподіляти час на заняттях й виконувати намічений план;
- організовувати виховну роботу в навчальний і позанавчальний час;
- уміти організовувати предметно-просторове середовище кімнати, визначати зони дії дітей (для художньо-мовленнєвої, театралізованої, зображувальної, ігрової діяльності) з урахуванням віку, приміщення та інших умов;
- організовувати власну професійну діяльність.

У сфері комунікативних функцій:

- використовувати різноманітні форми й методи педагогічного спілкування дітьми, батьками, колегами;
- будувати ділові та особисті стосунки з усіма особами які беруть участь у вихованні дітей; володіти вербальними та невербальними засобами спілкування;
- уміти створювати в процесі спілкування атмосферу доброзичливості, співпраці;
- уміти використовувати ігрове спілкування;
- регулювати міжособистісні стосунки в дитячому колективі, проявляти стриманість у спілкуванні з батьками, колегами.

У сфері дослідницьких функцій:

- вивчати передовий педагогічний досвід і раціонально та ефективно використовувати його в роботі;
- діагностувати розвиток особистісної, інтелектуальної та музичної сфери окремої дитини;
- визначати психологічний клімат у дитячому колективі, аналізувати досвід інших, свою педагогічну діяльність, професійне спілкування;
- самостійно працювати з літературою.

У сфері *спеціальних* функцій:

- зображувальні уміння (малювати, ліпити, конструювати, моделювати);
- музичні (співацькі, музично-ритмічні і т.п.);
- уміння декоративно-оформлюючої роботи (оформлення кімнат групи, стендів, дошки чергових, календаря природи, виставки продуктів дитячої творчості);
- володіння ІКТ для створення електронного портфоліо;
- уміння та навички виготовлення дидактичного обладнання (для розваг, ігор, занять і т.п.);
- навички виразного розповідання та читання.

Керівництво педагогічною практикою здійснюють викладачі кафедри теорії та методики дошкільної освіти. Керівництво педагогічною практикою доручається викладачам, що мають базову фахову освіту та стаж роботи у дошкільних навчальних закладах.

В обов'язки керівника-методиста практики входить:

- встановлення зв'язку з базами проведення практики;
- доведення до відома студентів плану практики та контроль за його виконанням;
- знайомство студентів з адміністрацією і працівниками дошкільного закладу, розподіл студентів за місцем проходження практики по вікових групах;
- допомога студентам з оформлення щоденника педагогічної практики;
- вчасне виявлення недоліків в організації практики та вживання заходів щодо їх усунення;

- надання індивідуальних консультацій студентам щодо побудови взаємин з дітьми, вихователями і керівниками дошкільних закладів, викладачами, студентами; допомога у розв'язанні психологічних проблем, які виникають;
- узгодження змісту навчально-виховної роботи зі студентами та вихователем групи на наступний день практики;
- затвердження планів-конспектів занять та інших форм навчально-виховної роботи з дітьми;
- перевірка документації, оцінювання практики студентів, підготовка до участі у настановній і підсумковій конференціях із практики;
- оформлення документації щодо оплати роботи працівників базового дошкільного закладу.

У студентській групі визначається відповідальний за практику, який:

- інформує студентів інформацію про консультації, зустрічі, показові заняття в ДНЗ, зміни у розкладі практики;
- виконує доручення керівників-методистів практики;
- входить до організаційного комітету звітних конференцій, педагогічних виставок.

2. Зміст педагогічної практики

Педагогічна практика студентів напряму підготовки Дошкільна освіта організовується в рамках навчального процесу ВНЗ і передбачає залучення всіх студентів з першого по випускний курс в систематичну педагогічну діяльність. Це дозволяє послідовно і в певній системі протягом всіх років навчання поєднати оволодіння теорії з практичною діяльністю майбутніх фахівців дошкільних навчальних закладів. Удосконалення педагогічної практики, забезпечення можливостей для професійної самореалізації передбачає її організацію з урахуванням загальнодидактичних принципів і створення умов для підготовки педагога як професійно-компетентного фахівця-дослідника. Це відображається у змісті практик (ознайомчої, в групах дітей раннього віку, пробної, літньої, психолого-педагогічної, організаційно-методичної та виробничої) та поступовому розширенні й поглибленні обсягу і характеру

завдань (від індивідуальної роботи до організації роботи з колективом), у характері виконуваної діяльності студентів (репродуктивна – реконструктивна – творча).

**Розподіл годин педагогічної практики студентів напряму підготовки
Дошкільна освіта**

Види практики	Загальна кіль-ть годин	Семестри								
		1	2	3	4	5	6	7	8	
Години										
Навчальна практика:										
Ознайомча	72 год.	72								
В групах дітей раннього віку	54 год.		54							
Пробна практика	276 год.			72	72	66	66			
Спостереження з педагогіки	54 год.			16	14	14	10			
Показові заняття	54 год.			12	12.	16.	16			
Літня практика В ДНЗ	180 год.						180			
Психолого-педагогічна практика	90 год.							90		
Організаційно- методична практика	36 год.									36
Виробнича практика:										
Підготовка до виробничої	30 год.									30
Переддипломна зі спеціальності вихователь дітей дошкільного віку	288 год.									288

Навчальна практика

Ознайомча педагогічна практика

Мета практики спрямована на організацію адаптаційного періоду студентів першого курсу та ознайомлення студентів із специфікою роботи вихователя дошкільного навчального закладу.

Завдання практики: формування системи професійних мотивів та ціннісних орієнтацій вихователя; навичок спостереження та аналізу

педагогічної діяльності, навичок роботи з дитячим колективом з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей дітей.

Система методичної організації ознайомчої педагогічної практики:

- обговорення з керівником-методистом практики в аудиторних умовах моделі та алгоритму майбутньої діяльності з наданням студентам права вільного вибору форм, методів та пріоритетів роботи, спрямованих на усіх і на кожного;
- консультації у викладачів (індивідуальні та групові), де підтримуються педагогічні ідеї студентів, вирішуються проблеми методичного характеру, індивідуальні успіхи та невдачі студентів;
- самостійну підготовку дидактичного демонстраційного матеріалу для проведення ігрової та навчальної діяльності з дітьми в базових дошкільних закладах;
- залучення до дослідницької діяльності з метою виявлення рівня професійної самореалізації, розвитку процесів самопізнання й самовдосконалення на основі тестування, анкетування, методу незакінчених речень, самоперевірок.

Починаючи педагогічну практику, студенти, які навчаються за напрямом підготовки Дошкільна освіта, вивчають професійно спрямовані навчальні дисципліни (вступ до спеціальності, дитячу психологію, дошкільну педагогіку) і оволодівають теорією дошкільного виховання, ознайомлюються із сучасними методами та формами організації педагогічної діяльності. Це дозволяє розвинути потребу в професійній самореалізації та сформувати в майбутніх вихователів стійкі професійні мотиви, ціннісні орієнтації, необхідні для вирішення педагогічних завдань в умовах реального навчально-виховного процесу.

Самостійному проведенню навчально-виховного процесу передують ознайомлення з роботою дошкільного навчального закладу, а також спостереження та аналіз педагогічної діяльності вихователя ДНЗ. Студент-практикант ознайомлюється з планом навчально-виховної роботи, яким керується вихователь; спостерігає і аналізує дотримання вихователем режиму

дня, роботу з охорони та зміцнення здоров'я дітей, з організації ігрової та навчальної діяльності.

Спостерігаючи педагогічний процес, студенти ознайомлюються із методичним та дидактичним забезпеченням навчально-виховного процесу: аналізують наявні у групі ігрові матеріали, наочні дидактичні посібники, технічні засоби навчання та дидактичний матеріал, що зберігається у методичному кабінеті дошкільного закладу, проектує можливі умови їх використання у своїй подальшій діяльності під час педагогічної практики.

Поступово спостереження і аналіз вихователя-наставника починає доповнюватися самостійним виконанням студентом-практикантом окремих обов'язків вихователя, міні-заняття, ігри з дітьми, прогулянки.

Готуючись до міні-занять, пізнавальних розмов, розваг та інших форм роботи, студент удосконалює навички роботи з методичною літературою, вчиться аналізувати отриману інформацію, адаптувати її до рівня розвитку дітей своєї вікової групи.

Під час роботи з дітьми студент-практикант приділяє значну увагу налагодженню з вихованцями таких взаємин, що забезпечують емоційно-позитивну атмосферу педагогічного спілкування, прагнень виявити доброзичливе ставлення до дітей, любов до них, формує у себе уміння слухати дітей, розмовляти з ними, бути уважними до їхніх потреб. Студенти виявляють особливості уявлень дитини про себе відповідно до вимог програми розвитку дитини дошкільного віку під час індивідуальних бесід; вивчають особливості сприймання образу вихователя через діагностику характеру педагогічного спілкування вихователя з дітьми; складають характеристику закріпленої групи дітей.

Змістом практики є:

- Ознайомлення з дошкільним навчальним закладом – базою практики, бесіда із завідувачем про особливості функціонування дошкільного навчального закладу: режим роботи, кількість груп, наповненість груп, склад педагогічних працівників, проблемні питання, над розв'язанням яких

- працює дошкільний навчальний заклад у поточному навчальному році;
екскурсія – огляд приміщення та ділянки дошкільного навчального закладу;
знайомлення з різними віковими групами та методичним кабінетом;
- Спостереження та аналіз роботи вихователя в першу половину дня;
 - Самопрезентація студента дітям, проведення міні-занять з теми «Розкажу вам, діти, як здоровими бути...»;
 - Ознайомлення з досвідом роботи вихователя групи;
 - Спостереження та аналіз роботи вихователя по організації ігрового середовища та ігрової діяльності дітей;
 - Самостійне проведення ігрової діяльності дітей у першу половину дня (рухливих та дидактичних ігор);
 - Спостереження та аналіз організації навчальної діяльності дітей;
 - Спостереження та аналіз святкових ранків;
 - Виявлення особливостей уявлень дитини про себе відповідно до вимог програми розвитку дитини дошкільного віку сфера «Я сам» (змістовні лінії «Соціальне Я», «Психічне Я»);
 - Проведення індивідуальних бесід з дітьми в формі інтерв'ю;
 - Виявлення особливостей самооцінки та образу «Я» у дошкільників;
 - Складання психологічного портрету окремої дитини;
 - Вивчення особистості вихователя у «дзеркалі дитячого сприймання»;
 - Самостійне проведення пізнавальних бесід з дітьми (теми «Місто, в якому ми живемо», «Праця дорослих», «Пори року»);
 - Самостійне проведення студентами розваги-сюрпризу для дітей;
 - Перегляд з метою отримання естетичного задоволення від вистави і можливості побачити й оцінити власні акторські вміння;
 - Аналіз самостійної педагогічної діяльності за певними аспектами з використанням відеозаписів.

Форма контролю: щоденник педагогічної практики, самостійно виготовлені дидактичні посібники, електронне порт фоліо.

Практика в групах дітей раннього віку

Метою педагогічної практики у групах дітей раннього віку є набуття студентами досвіду навчання і виховання дітей другого та третього років життя в умовах суспільного дошкільного виховання.

Завдання практики:

- розвиток і вдосконалення вмінь спостерігати та аналізувати педагогічний процес у групах дітей раннього віку дошкільного закладу, визначати його своєрідність та навчально-виховну ефективність;
- оволодіння навичками навчально-виховної роботи з дітьми другого та третього років життя;
- удосконалення умінь спостерігати та аналізувати розвиток дитини раннього віку, використовуючи різні методики психолого-педагогічної діагностики;
- формування стійких професійних мотивів та ціннісних орієнтацій вихователя дітей раннього дошкільного віку;
- ознайомлення з організаційно-педагогічною та методичною роботою у групах раннього віку.

Під час ознайомлення з особливостями роботи вихователя у групах раннього віку особливу увагу слід звернути на своєрідність організації педагогічного процесу: режим життя групи, специфіку організації життєдіяльності малюків, комплектування групи, організацію інтер'єру групових приміщень, стиль педагогічного спілкування вихователя, розподіл обов'язків між персоналом групи.

Важливою частиною педагогічної практики в групах раннього віку є самостійне проведення режимних процесів у 1 та 2 половину дня, а також ігор-занять з сенсорного розвитку. За два тижні до самостійного проведення студенти подають для перевірки та затвердження конспекти режимних процесів та занять, які будуть проводитися з дітьми, готують необхідний дидактичний матеріал.

Обов'язковим є обговорення алгоритму роботи студента з керівником-методистом практики, фіксування у щоденнику розгорнутої якісної оцінки

проведення режимних процесів та ігор-занять, а також отримання консультації щодо наступного дня практики.

Студенти активно долучаються до створення наочних матеріалів та дидактичних посібників, добору методичних матеріалів, які необхідні у групі, де працюють студенти.

Важливою складовою частиною роботи студентів є вивчення особистості дітей раннього віку та проведення психолого-педагогічної діагностики. Це завдання педагогічної практики студенти починають розв'язувати з перших днів перебування у групі. Обираючи дитину, за якою буде вестися спостереження, студент повинен порадитися з вихователем групи, психологом дошкільного закладу, керівником-методистом практикою. Головним методом вивчення дитини має бути психолого-педагогічне спостереження. Складаючи психолого-педагогічну характеристику студенти користуються запропонованою схемою. Отримані за час спостережень відомості доповнюються і уточнюються в бесідах з вихователями групи, психологом, музичним працівником, методистом ДНЗ, батьками дитини, під час індивідуальних діагностичних ігрових вправ, які проводить з дитиною студент-практикант, вивчення педагогічної та методичної документації дошкільного закладу. Хід і результати вивчення особистості дитини фіксуються у щоденнику педагогічної практики, при цьому студент може також зазначити у щоденнику свої зауваження, думки щодо розвитку дитини, можливі рекомендації щодо її виховання.

Форма контролю: щоденник педагогічної практики, виготовлення наочних та методичних посібників для роботи з дітьми раннього віку; психолого-педагогічна характеристика вихованця групи.

Спостереження з педагогіки

Спостереження з педагогіки проводяться протягом всього періоду педагогічної практики з метою закріплення, розширення, уточнення знань студентів, які вони засвоюють в процесі вивчення курсу педагогіки.

Під час екскурсій в різні типи дошкільних навчальних закладів студенти ознайомлюються з приміщенням і ділянками дошкільних закладів, обладнанням, особливостями комплектування дітьми та розподілу їх за віковими групами, складом педагогічних і медичних працівників.

Під час екскурсії в школу студенти спостерігають уроки в першому класі. На час проведення екскурсії студенти вже знайомі з структурою занять у дошкільному закладі, особливостями їх проведення, методами і прийомами навчання дітей дошкільного віку. Під час екскурсії важливо показати студентам наступність у змісті і методиці навчання дітей у дитячому садку і школі, особливості організації навчальної діяльності першокласників.

Екскурсії проводяться з усією групою студентів під керівництвом викладача педагогіки.

Для ознайомлення з організацією навчально-виховної роботи з дітьми в дошкільних закладах проводяться спостереження роботи вихователя в першу і другу половину дня. Студенти спостерігають проведення режимних процесів, організацію ігрової, трудової діяльності, занять. Вказані спостереження проводяться після вивчення студентами відповідних тем або паралельно з їх вивченням.

Студенти також спостерігають різні види ігор дітей: сюжетно-рольові, будівельні, ігри-драматизації, організацію розваг в другу половину дня.

Форма контролю: щоденник педагогічної практики.

Пробна педагогічна практика

Мета практики: закріплення знань, здобутих в процесі вивчення теоретичних курсів, а також формування професійної самореалізації в процесі безпосередньої роботи з дітьми в ролі вихователя.

Завдання практики:

- формування професійно-педагогічних вмінь та практичних навичок календарно-тематичного планування та самостійної організації навчально-виховного процесу з дітьми дошкільного віку;
- формування професійно-значущих якостей особистості педагога;

- набуття досвіду взаємодії з вихователем групи та дитячим колективом;
- оволодіння уміннями професійної рефлексії (самопостереження, самопізнання, самоаналіз, самооцінка);
- формування навичок самооцінки та самоконтролю.

Пробна педагогічна практика здійснюється в двох аспектах: показові та пробні види діяльності.

Показові заняття проводяться з метою показу зразків навчання і виховання дітей. Добре продумана система показових занять з кожної методики, детальна підготовка кожного показового заняття допомагає озброїти студентів знаннями і уміннями в навчанні і вихованні дітей, виховати бажання ретельно готуватися до роботи з дітьми, інтерес до педагогічної професії. Показові заняття проводяться з усіх методик.

Спостереження і аналіз показових занять проводиться під керівництвом викладача методики. Показові заняття може проводити як сам викладач, так і досвідчений вихователь дошкільного навчального закладу. В останньому випадку викладач проводить велику підготовчу роботу: допомагає вихователю визначити програмний зміст заняття, підібрати дидактичний матеріал, правильно спланувати заняття, допомагає скласти конспект заняття тощо.

Успішному проведенню спостереження і аналізу показових занять передують ретельна підготовка студентів. Викладач надає студентам схему аналізу заняття, визначає для повторення теми теоретичного курсу.

Після спостереження показових занять викладач організовує їх обговорення в присутності вихователів, які визначають, яке місце заняття в системі інших занять, зміст підготовчої роботи з дітьми він провів.

Студенти оформлюють записи показових занять і їх аналіз в щоденники педагогічної практики. Викладач обов'язково повинен їх перевірити і виставити оцінки.

Пробні види роботи в ДНЗ сприяють закріпленню знань, здобутих студентами в процесі вивчення теоретичних курсів педагогіки, окремих методик, а також формуванню в них необхідних умінь і навичок навчально-

виховної роботи. Пробні заняття в ДНЗ проводяться після вивчення відповідних розділів педагогіки і методик.

Студенти проводять режимні процеси в першу і другу половину дня: харчування, одягання, роздягання, умивання, миття рук, підготовку до сну, підйом дітей, загартування, прогулянку, спостереження.

Доцільно в перший день практики дати студентам завдання провести лише окремі режимні процеси. Наприклад, підготовка до сніданку і сніданок, одягання, роздягання тощо.

В наступні дні студенти проводять в комплексі всі вказані режимні процеси в першу чи другу половину дня.

У подальшому проведення режимних процесів поєднуються з організацією навчальної, трудової, ігрової діяльності дітей.

Студенти організують різні види ігрової діяльності: сюжетно-рольові, будівельні, дидактичні, рухливі ігри, ігри-драматизації.

Передбачається участь студентів у підготовці і проведенні Новорічного ранку участь у підготовці і проведенні батьківських зборів. Студенти спостерігають Новорічний ранок і аналізують його проведення, аналіз записують у щоденник.

Студентам пропонується підготувати до батьківських зборів виставку дитячих робіт, методичної літератури, оформити батьківський куточок, випустити стінгазету. Виконання вказаних вище завдань аналізується керівником практики і за цей вид роботи виставляється оцінка.

Для проведення пробної практики студенти закріплюються по двоє за віковою групою, де вони працюють протягом семестру. В наступних семестрах вікова група змінюється, з тим, щоб протягом пробної практики студенти провели роботу в усіх трьох вікових групах.

Перед проведенням пробної практики (режимних процесів, різних видів діяльності, занять) студенти пишуть розгорнутий конспект. Консультацію вони одержують у викладача-керівника практики і викладача відповідного предмету. Керівник практики допомагає студенту правильно підібрати програмні

завдання, виходячи з програми дитячого садку, рівня знань, умінь і навичок дітей закріпленої за студентом групи.

Проведення режимних процесів, трудової, ігрової діяльності в кожного студента спостерігає вихователь групи, другий студент, закріплений за даною групою. Керівник-методист групи практикантів спостерігає частково роботу кожного практиканта. На перегляд пробних занять керівник організовує всіх практикантів дошкільного навчального закладу.

З конспектами пробних режимних процесів і занять студенти повинні знайомитись на початку робочого дня, переписавши в свої щоденники програмний зміст пробних занять.

Аналіз пробної практики проводиться в той же день, обов'язково за участю вихователів. Спочатку студент, що проводив заняття, дає критичний аналіз своєї роботи, потім виступають інші студенти, вихователь групи. Керівник підсумовує аналіз, доповнює, виправляє, якщо учні в аналізі допустили помилки. Оцінка виставляється за проведення пробної практики і за аналіз. Пробна педагогічна практика фіксується студентами в щоденнику практиканта; студент записує конспект проведення заняття і аналізує пробні заняття своїх товаришів.

Форма контролю: щоденник педагогічної практики, електронне портфоліо, участь у виставках-фотоконкурсах, виставках-фоторепортажах, виставках-презентаціях дидактичних посібників та матеріалів педагогічної практики, виставці одного автора.

Літня практика В ДНЗ

Мета педагогічної практики: було оволодіння функціями діяльності вихователя в літньо-оздоровчий період, розвиток навичок самоконтролю та професійної рефлексії.

Завдання практики:

- формування у студентів уміння самостійно застосовувати в практичній роботі з дітьми різного віку знання з циклу спеціальних дисциплін;

- формування професійних умінь та навичок самостійної організації роботи з дітьми під час літнього оздоровчого періоду;
- оволодіння уміннями професійної рефлексії (самопостереження, самопізнання, самоаналіз, самооцінка);
- створення умов для формування у студентів навичок самооцінки, самоконтролю особистісних результатів процесу професійної самореалізації.

Літню педагогічну практику студенти проходять здебільшого в дошкільних закладах області, перелік яких визначається домовленістю з районними відділами та управліннями освіти або завідувачами дошкільними навчальними закладами.

Тривалість літньої практики 6 тижнів. Робочий день практиканта складає 6 годин. Студенти закріплюються по одному - двоє за віковою групою дітей. Працюють позмінно: у парі з вихователем групи як стажери.

Перший день практики студенти спостерігають роботу вихователя групи, знайомляться з дітьми, погоджують обсяг своєї роботи, готуються до наступного дня самостійної роботи з дітьми.

Під час літньої практики студенти проводять всю навчально-виховну роботу з дітьми: побутові процеси, ранкову гімнастику на повітрі, всі заняття (по одному на день) за розкладом дошкільного закладу, різноманітні види діяльності на денній прогулянці, особливу увагу приділяючи організації різних видів ігор, забезпечують цікаве дозвілля дітей у другу половину дня, включаються в організацію оздоровчих заходів, пробують свої можливості в проведенні роботи з батьками. Для своєї роботи з дітьми виготовляють наочні посібники, демонстраційний матеріал, атрибути для ігор. Студенти беруть участь у благоустрої ділянок дошкільного закладу, у підготовці до нового навчального року та інших видах роботи.

Літній педагогічній практиці передуює навчальна практика по підготовці студентів до неї. В ході цього виду практики викладачі психології, педагогіки та окремих методик практично опрацьовують зі студентами матеріал, необхідний для роботи в літній оздоровчій період, інструктивні матеріали по охороні життя та здоров'я дітей, обговорюють, погоджують перспективне та

календарне планування навчально-виховної роботи з дітьми, яке потім затверджується безпосередньо керівником дошкільного закладу (методистом чи завідувачим). Наслідки готовності студентів до літньої педпрактики розглядаються на заліку-допуску, який проводить завідувач навчальної практики разом з методистом. Кожен студент одержує допуск-направлення на літню практику.

Роботу практиканта щоденно контролюють і оцінюють вихователі групи, адміністрація дошкільного навчального закладу.

Наказом по ВНЗ за дошкільними навчальними закладами закріплюються викладачі для надання допомоги та здійснення контролю за педпрактикою студентів.

У кінці літньої практики (на останньому тижні) в дошкільному навчальному закладі проводиться педагогічна рада, на якій студент звітується за свою роботу, а педагогічний колектив аналізує та оцінює роботу практиканта, затверджує його характеристику.

Звітну документацію студенти здають у перші два дні навчального року, вона перевіряється викладачами ВНЗ. Кожен звіт рецензується і на основі аналізу документації викладачі складають звіти про результати літньої практики та диференційовано оцінюють роботу практикантів.

За результатами літньої практики в інституті проводиться конференція, на яку кожна навчальна група студентів готує творчий звіт: виступ про цікаві сторінки своєї роботи з дітьми, виставку документації, посібників, методичних матеріалів, випускає педбюлетень «Вісті з літньої практики». На таку конференцію запрошуються студенти, яким ще належить проходити такий вид практики на наступний рік.

Форма контролю: календарно-тематичний план, перспективний план, характеристика з базового навчального закладу, звіт, психолого-педагогічна характеристика групи дітей, електронне порт фоліо, участь студентів у звітній конференції та педагогічних виставках.

Психолого-педагогічна практика

Метою психолого-педагогічної практики було опанування студентами педагогічною творчістю та здатністю до професійної інтуїції під час організації та проведення психолого-педагогічної роботи з дітьми різного дошкільного віку.

Завдання практики:

- розширення психолого-педагогічного мислення студентів;
- формування вміння проектувати навчально-виховний процес з дітьми на;
- ознайомлення з інтерактивними методами, формами і засобами сучасних психотехнологій;
- формування вмінь здійснювати психодіагностику, прогнозування та корекцію певних психічних явищ у сфері особистості на основі навичок педагогічної інтуїції;
- стимулювання педагогічної творчості студентів;
- вироблення вмінь застосування психолого-педагогічних методів дослідження індивідуальних особливостей особистості дошкільника;
- формування вмінь проектування та організації тренінгових занять з використанням елементів психогімнастики, ігрового проектування, казкотерапії;
- вправляти студентів у швидкому, безсвідомому відборі ефективних методів і прийомів педагогічного впливу в ситуаціях недостатньої інформації про сутність педагогічного явища на основі здатності до педагогічної інтуїції.

Зміст тематичних блоків практики:

1. Розвиток та формування життєвої компетентності дитини-дошкільника.
2. Тіло (фізичне Я) – складник структури образу Я особистості.
3. Психічне Я як складова образу Я.
4. Соціальне Я дошкільника.
5. Духовне Я в структурі образу Я дошкільника.

Академічна група студентів поділяється на підгрупи по 5-6 осіб.

Тривалість психолого-педагогічної практики 15 тижнів, 4 години щотижня.

Під час практики студенти виконують такі завдання:

- спостерігають і аналізують роботу психолога та вихователів, їхню взаємодію у здійсненні особистісно орієтованого підходу до дітей, формування життєвої компетентності дитини;
- під керівництвом практичного психолога беруть участь у психодіагностичних заходах;
- проектують і організують різні форми педагогічної взаємодії з дітьми (ігри, вправи, психотерапевтичні розмови, заняття тощо);
- виготовляють дидактичні матеріали для вправ, ігор, занять;
- аналізують практичну роботу однокурсників, здійснюють самоконтроль та самоаналіз.

Форма контролю: щоденник практики, участь студентів у «Творчих вітальнях», «Конкурсі психогімнастичних етюдів», «Фото та відеозвітах за результатами практики», психолого-педагогічна характеристика групи дітей, в якій студент проходив практику.

Організаційно-методична практика

Мета практики: формування готовності студентів до реалізації функцій вихователя-методиста ДНЗ.

Завдання практики:

- Практичне оволодіння професійними вміннями управлінської діяльності вихователя-методиста.
- Розвиток творчого, дослідницького підходу до методичної діяльності.
- Розвиток у студентів педагогічної творчості та здатності до професійної інтуїції.
- Оволодіння професійно значимими якостями особистості вихователя-методиста.

У процесі практики студенти опановують наступними професійно-педагогічними вміннями:

- проектувально-прогностичними: прогнозувати результати методичної роботи; ставити мету й формулювати завдання методичної роботи з вихователями; планувати методичну роботу.
- організаторськими: організовувати, координувати роботу вихователів: організовувати роботу методичного кабінету; вести обговорення відкритих переглядів; організовувати колективні форми роботи з батьками.
- діагностичними: вивчати: особистість дитини, колектив дітей, діяльність дітей, умови й забезпечення педагогічного процесу, особистість педагога і його професійну діяльність; аналізувати: діяльність вихователя, методичну роботу, власну діяльність; робити висновки й пропозиції з удосконалення педагогічного процесу.
- комунікативними: цілеспрямовано організовувати спілкування з вихователями й управляти їм; регулювати взаємини, вчасно й розумно перебудовувати їх з урахуванням відповідної реакції; привселюдно виступати перед педагогічним колективом, батьками; управляти своєю поведінкою й настроєм; чітко й переконливо виражати свої думки.
- дослідницькими: володіння дослідницькими методами в професійній діяльності: спостереження, анкетування, інтерв'ювання, експеримент, обробка й узагальнення результатів; вивчати, узагальнювати й впроваджувати ППД в практику вихователів і свою діяльність скласти доповідь, повідомлення на основі вивченої літератури й узагальнення досвіду роботи; володіння педагогічною рефлексією.
- творчими: оформити виставки, ширми тощо; естетично й методично грамотно оформити приміщення й ділянки дошкільної установи; доцільно розташувати й естетично оформити матеріали методичного кабінету.

Організацію практики здійснюють керівник-методист, завідувач та вихователь-методист дошкільного навчального закладу.

Для проходження практики студенти розподіляються на 4-6 осіб і прикріплюються до базової дошкільної установи в якості вихователя-методиста. Студенти працюють по погодженому з адміністрацією й

викладачами графіку відповідно до «Правил трудового розпорядку дошкільної установи» і необхідним обсягом роботи практиканта. Зміст практики визначається вимогами Державного освітнього стандарту вищої професійної освіти, кваліфікаційною характеристикою вихователя-методиста з урахуванням сучасних вимог до підготовки фахівця сфери освіти.

Студенти знайомляться із системою роботи дошкільної установи; організацією методичної роботи; аналізують навчально-виховну роботу в групах, проводять захід для вихователів, організують тематичну виставку в методичному кабінеті, вивчають і аналізують річний план роботи дошкільного навчального закладу.

Форма контролю: щоденник практики, звіт про виконання плану педагогічної практики. матеріали до проведення методичної роботи з вихователями (зміст семінарів, консультацій, ділових ігор і ін.), матеріали щодо опису передового педагогічного досвіду роботи одного з вихователів, матеріали проведеного тематичного контролю, матеріали до роботи з батьками, електронне порт фоліо студента.

Підготовка до виробничої практики

В групах перед початком переддипломної практики проводиться тиждень навчальної практики по підготовці до переддипломної. Груповий керівник-методист перевіряє готовність документації переддипломної практики до її початку. Аналіз готовності студентів до переддипломної практики відбувається на заліку-допуску, який проводить завідувач навчальної практики. Кожен студент одержує допуск-направлення на переддипломну практику.

Виробнича практика

Метою практики є формування у студентів індивідуального стилю педагогічної діяльності вихователя групи дітей дошкільного віку.

Переддипломна практика передбачає реалізацію завдань навчальної практики для досягнення поставленої мети. Під час переддипломної практики закріплюються та удосконалюються професійні уміння та навички, що визначені програмою навчальної практики.

Студенти проходять переддипломну практику в тих вікових групах, в яких проходили навчальну практику.

Тривалість переддипломної практики 8 тижнів. Робочий день студента практиканта складає 6 годин. Студенти закріплюються по двоє за віковою групою дітей і працюють позмінно. Для керівництва, надання допомоги та контролю за групою практикантів у базовий заклад закріплюється керівник-методист. Крім нього контроль за роботою практикантів здійснюють викладачі, які наказом по коледжу закріплюються за дошкільними закладами.

Роботу студента щоденно оцінюють керівник-методист, адміністрація дошкільного закладу (завідувач, методист), вихователі групи. При оцінці роботи студента звертається увага на:

- прояв творчості та самостійності в педагогічній діяльності;
- реалізацію особистісно орієнтованої моделі взаємодії з дітьми, батьками, колегами;
- глибину методичних знань, психолого-педагогічного аналізу;
- прагнення використовувати різноманітні педагогічні технології;
- якість виготовлених дидактичних матеріалів.

Основним змістом переддипломної практики є виконання усіх функцій вихователя групи дітей дошкільного віку (материнської, розвиваючої, діагностичної і корекційної, конструктивно-організаторської, комунікативної).

Студенти приступають до виконання обов'язків вихователя з першого дня практики, якщо працюють в групі, де проходили пробну педагогічну практику. Якщо працюють у новій за віком групі дітей, то перші два дня спостерігають роботу вихователя та вивчають дітей. До початку переддипломної практики студенти складають плани роботи (перспективні навчальної діяльності та видів діяльності у другу половину дня, календарний план роботи на кожен день). Ці плани погоджуються з вихователями групи та затверджуються методистом дошкільного закладу.

Кожен студент в ході переддипломної практики проводить усі види навчально-виховної роботи з дітьми, згідно з програмою дошкільного закладу,

творчо бере участь у перетворенні розвиваючого середовища, у виготовленні необхідних дидактичних посібників, проводить роботу з батьками, зміст якої погоджує з вихователями групи, активно включається у життя та діяльність педагогічного колективу дошкільного закладу (свята, колективні перегляди роботи вихователів, випуск газет, метод об'єднання, педагогічні наради тощо).

У кінці переддипломної практики (на останньому тижні) проводиться підсумкова педагогічна рада, на якій кожен студент звітується за свою роботу, а педагогічний колектив, керівник-методист аналізують та оцінюють професійне становлення студентів, затверджується характеристики студентів.

За результатами практики видається наказ.

Форми контролю: календарно-тематичний план студента із записами самоаналізу педагогічної діяльності з дітьми, перспективний план, характеристика з базового навчального закладу, участь в заключній конференції, на яку академічна група студентів готує творчий звіт (інсценований звіт чи міні-виставу за результатами своєї педагогічної діяльності на практиці), виставка документації, посібників, електронного портфоліо, методичних матеріалів «Педагогічний калейдоскоп», випуск педбюлетеня «Вісті з виробничої практики».

3. Форми та методи контролю

Для проходження практики студенти розподіляються по підгрупах 5-7 осіб у дошкільний заклад. У підгрупі обирається організатор практики, який надає допомогу у рішенні організаційних питань керівнику-методисту практики, адміністрації дошкільного навчального закладу та студентам-практикантам.

Виконання студентами режиму роботи контролюється керівником-методистом практики, завідувачем та методистом дошкільного навчального закладу, вихователем групи, в якій студент проводить роботу.

У навчальному закладі та на базах практики прийнята система поточного і підсумкового контролю виконання програми, плану практики, а саме:

- перегляд, аналіз, оформлення запису показових занять у щоденнику після перевірки викладачем оцінюється «зараховано», про що робиться запис у

- щоденнику кожного студента і у журналі педагогічної практики на відповідній сторінці;
- оцінкою «зараховано» оцінюються наслідки роботи студента і на тижневій навчальній практиці по підготовці до літньої (виробничої) практики. Ця оцінка дає можливість студенту отримати допуск та направлення на місце проходження практики;
 - за кожен проведений вид пробної роботи з дітьми після самоаналізу, аналізу тих, хто спостерігає роботу (студентів, вихователя, викладача) студент одержує диференційовані оцінки, які вносяться в оцінювальний лист студента, на основі загальних балів таблиці, виставляється підсумкова (семестрова оцінка);
 - диференційованою оцінкою позначається і якість самоаналізу чи аналіз роботи товариша.

Контроль літньої та переддипломної практики здійснюється від навчального закладу: завідувачем навчальної практики, викладачами, від бази практики: завідувачем, методистом, вихователем.

За літню та переддипломну практику студент одержує диференційовану оцінку, яка обговорюється та затверджується педрадою базового дошкільного закладу, записується у характеристику, підкріплюється підписом керівника та печаткою закладу.

Оцінювання студентів відбувається з урахуванням результатів спостереження за діяльністю студентів у процесі практики на основі: визначення якості виконання кожного завдання; аналізу професійних рис практиканта (дисциплінованість, уміння організувати власний робочий час, ініціативність, творче ставлення до справи та інші), його участь у житті дошкільного закладу та готовність надати допомогу працівникам дошкільного навчального закладу; думок, висловлених керівником-методистом, завідувачем, працівниками бази практики; аналізу змісту та якості звітної документації студента; самооцінки студентом ступеня сформованості професійної самореалізації.

Література

1. Артемова Л. В. Модель ступеневої підготовки фахівця дошкільної освіти у вищих навчальних закладах / Л. В. Артемова, Ю. М. Косенко // Психолого-педагогічні проблеми підготовки вчительських кадрів в умовах трансформації суспільства : матеріали міжнар. наук.-теорет. конф. до 80-ї річниці НПУ імені М. П. Драгоманова. – К., 2000. – Вип. 1. – С. 84–86.
2. Беленька Г. В. Вихователь дітей дошкільного віку: становлення фахівця в умовах навчання: моногр. / Г. В. Беленька. – К. : Світоч, 2006. – 304 с.
3. Беленька Г. В. Особливості формування професійної компетентності у студентів дошкільного фаху в умовах ступеневої освіти / Г. В. Беленька // Наука і сучасність : зб. наук. пр. НПУ імені М. П. Драгоманова. – К. : Логос, 2001. – Т. 29. – С. 26–33.
4. Бурма Г. В. Педагогічна практика першокурсників : метод. рек. / Г. В. Бурма, В. А. Суржанська, Л. М. Хільченко. – Х. : ТОВ «Курсор», 2007. – 25 с.
5. Гавриш Н. В. Болонські освітні ініціативи щодо професійної підготовки фахівців з дошкільної та початкової освіти / Н. В. Гавриш // Освіта Донбасу. – 2005. – № 4. – С. 5–7.
6. Гавриш Н. В. Орієнтація на розвиток суб'єктності студента у процесі підготовки професійно компетентних фахівців з дошкільної освіти / Н. В. Гавриш, О. Н. Сущенко // Педагогічні науки : зб. наук. пр. Бердян. держ. пед. ун-ту. – Бердянськ, 2007. – Вип. 3. – С. 44–49.
7. Галузевий стандарт вищої освіти. Освітньо-професійна програма підготовки бакалавра за спеціальністю 6.010101 «Дошкільне виховання» (ГСВОУ–03). – [Чинний від 2003-22-08]. – К., 2006. – 258 с.
8. Даниленко Л. І. Концептуальні засади підготовки педагогічних кадрів освіти України в сучасних умовах / Л. І. Даниленко // Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи : зб. наук. пр. – К. : Логос, 2001. – Вип. 4. – С. 124–128.
9. Державний стандарт вищої освіти // Освіта України. – 2004. – 24 січня. – С. 2.

10. Загородня Л. П. Педагогічна майстерність вихователя дошкільного закладу : навч. посіб. / Л. П. Загородня, С. А. Тітаренко. – Суми : Університет. книга, 2010. – 319 с.
11. Закон України «Про вищу освіту // Урядовий кур'єр. – 2002. – 15 червня (№86). – С. 5–16.
12. Збірник законодавчих і нормативних актів про дошкільну освіту / упоряд. В. В. Бакуменко, К. Л. Крутій, Н. В. Погребняк. – 5-те вид., допов. і випр. – Запоріжжя : ТОВ «ЛІПС» ЛТД, 2007. – 356 с.
13. Казакова Н. В. Основні напрями роботи відділу педагогічної практики у Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії / Н. В. Казакова // Педагогічний дискурс : зб. наук. пр. / гол. ред. І. М. Шоробура. – Хмельницький : ХГПА, 2012. – Вип. 11. – С. 46–48.
14. Кононко О. Л. Особистісно орієнтована модель дошкільної освіти: суть та стратегія впровадження у практику / О. Л. Кононко // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні, 1992-2002 : зб. наук. пр. до 10-річчя АПН України / АПН України. – Х., 2002. – Ч. 1. – С. 134–146.
15. Коробова Т. В. Особистісно-професійний розвиток вихователя дітей дошкільного віку в процесі практичної підготовки : метод. рек. для студ. напряму підготовки 6.010101 «Дошкільна освіта» / Т. В. Коробова, Х. А. Шапаренко. – Х. : ХГПА, 2014. – 105 с.
16. Машкіна Л. А. Підготовка студентів до впровадження педагогічних інновацій в дошкільних закладах / Л. А. Машкіна ; за наук. ред. Т. І. Поніманської. – Хмельницький : Евріка, 2004. – 204 с.
17. Мельничук С. Г. Педагогіка (Теорія виховання) : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закладів / С. Г. Мельничук ; М-во освіти і науки, молоді та спорту України. – К. : ВД «Слово», 2012. – 285 с.
18. Педагогическая практика в системе подготовки будущего учителя : учеб. пособие / Л. В. Загрекова [и др.] ; под общ. ред. Л. В. Загрековой. – Н. Новгород, 2002. – 142 с.

19. Педагогическая практика студентов факультета педагогики и психологии (дошкольной) : учеб.-метод. пособие / под ред. Т. Красовой. – Елец : ЕГУ им. И. А. Бунина, 2007. – 139 с.
20. Педагогічна практика за вимогами кредитно-модульної системи : [для студ. вищ. навч. закл. напряму підготовки «Дошкільна освіта»] / Н. М. Горобаха, Т. І. Поніманська. – 2-ге вид., випр. і допов. – К. : ВД «Слово», 2014. – 232 с.
21. Педагогічна практика студентів спеціальності «Дошкільне виховання» : навч.-метод. посіб. / Н. О. Білоус [та ін.]. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2005. – 49 с.
22. Переверзев В. Ю. Электронное портфолио студента как инновационное оценочное средство / В. Ю. Переверзев, С. А. Синельников // СПО. – 2008. – № 1. – С. 71–73.
23. Підготовка вихователя до розвитку особистості дитини в дошкільному віці : моногр. / Г. В. Беленька [та ін.] ; за заг. ред. І. І. Загарницької. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – 310 с.
24. Положення про організацію навчального процесу підготовки фахівців за кредитно-модульною системою / розроб.: І. Ф. Прокопенко [та ін.]. – Х. : ХНУРЕ, 2004. – 28 с.
25. Положення про проведення педагогічної практики студентів / розроб.: А. А. Харківська. – Х. : ХГПА, 2013. – 15 с.
26. Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів освіти України : наказ М-ва освіти України від 8 квітня 1999 р. № 93 // Зб. законодавчих та нормативних актів про освіту. – К., 1994. – Вип. 1. – С. 139–153.
27. Сергійчук О. М. Організація педагогічної практики у педагогічному університеті : навч.-метод. посіб. для студ., магістр. пед. ун-тів / О. М. Сергійчук, В. І. Скутіна, Н. П. Онищенко. – Переяслав-Хмельницький, 2005. – 47 с.
28. Тарасенко Н. В. Формування професійних навичок і творчої самостійності студентів у процесі педагогічної практики / Н. В. Тарасенко // Вісник Житомир. пед. ун-ту. – Житомир, 2000. – Вип. 6: Пед. науки. – С. 180–182.

29. Теорія і практика дошкільної освіти в Україні : колект. моногр. / З. Н. Борисова [та ін.] ; за заг. ред. Г. В. Беленької, М. А. Машовець. – К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2011. – 232 с.

30. Формування професійної самореалізації майбутніх фахівців дошкільних навчальних закладів у процесі ознайомчої практики та з дітьми раннього віку : метод. рек. для студ., вихователів та керівників-методистів пед. практики / уклад. М. І. Ярославцева. – Х., ХГПА, 2012. – 67 с.

31. Ярославцева М.І. Створення предметно-ігрового середовища в групах дітей раннього віку дошкільного навчального закладу: метод. реком. для завідувачів, методистів та вихователів дошк. навч. закладів, студ. сп. «Дошкільна освіта» / укл. М. І. Ярославцева, Х.А.Шапаренко. – Х.: ХГП, 2011. – 77 с.

Додаток В.1**Зразок оформлення щоденника педагогічної практики**

Форма підпису титульної сторінки щоденника

Міністерство освіти і науки України
Департамент науки і освіти
Харківської обласної державної адміністрації
Комунальний заклад
«Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради

ЩОДЕННИК ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ

студентки ____ курсу _____ групи
факультету _____

(прізвище, ім'я, по батькові)

ДНЗ № _____

Керівник-методист практики

(прізвище, ім'я, по батькові)

Друга сторінка щоденника педагогічної практики повинна містити такі записи:

1. Місце практики (№ДНЗ, адреса, телефон).

2. Дані про адміністрацію ДНЗ:

- завідувач _____

- вихователь-методист _____

- психолог _____

3. Прізвища, імена та по батькові педагогів-наставників:

- вихователі групи _____

- помічник вихователів _____

- музичний керівник ДНЗ _____

Третя сторінка щоденника педагогічної практики повинна містити такі записи:

1. Вікова група дітей.

2. Список дітей групи.

Четверта сторінка щоденника педагогічної практики повинна містити такі записи:

1. Режим дня.

2. Розклад занять на тиждень.

На наступній сторінці розміщується план педагогічної практики на семестр.

Далі ведуться записи згідно завдань кожного дня практики

Додаток Г**Методичний коментар до спецкурсу****«Професійна самореалізація в процесі педагогічної практики»****Мета викладання дисципліни**

У системі підготовки фахівців у вищих навчальних закладах провідне місце посідає педагогічна практика. Сучасне суспільство потребує вихователя дітей дошкільного віку не тільки з високою професійною майстерністю, а й з позитивною професійною самореалізацією. Спрямованість на інтелектуальне та особистісне зростання, творчий пошук, духовні потреби у свідомості кожної молодої людини мають поєднуватися з внутрішньою потребою професійно самореалізовуватися.

Викладання курсу має фахову спрямованість і передбачає формування професійної самореалізації студентів в процесі навчання в вищому навчальному закладі.

Змістову лінію програми «Професійна самореалізація в процесі педагогічної практики» спрямовано на оволодіння студентами професійними знаннями та практичними вміннями самореалізації в процесі педагогічної практики, а також процесами професійної рефлексії та саморегуляції.

Програма передбачає реалізацію двох етапів:

- перший – засвоєння навчально-методичних завдань та спрямований на оволодіння студентом змістом спецкурсу;
- другий – дослідницький, який відображає логіку дослідно-експериментальної роботи: усвідомлення особливостей діагностики процесу самореалізації, виявлення готовності до професійної самореалізації, формування вмінь співпрацювати з різними групами дітей, конструктивно розв'язувати спірні питання.

Таким чином, мета курсу – ознайомити студентів зі змістом поняття «професійна самореалізація», розкрити її сутність та можливості в умовах проходження педагогічної практики, систематизувати педагогічні знання та

сформувати практичні уміння, що нерозривно пов'язані з професійною діяльністю вихователя.

Завдання вивчення дисципліни

Основне завдання курсу «Професійна самореалізація в процесі педагогічної практики» – підготувати випускників ВНЗ до успішного оволодіння уміннями самореалізації в процесі педагогічної практики.

Після опанування курсу «Професійна самореалізація в процесі педагогічної практики» студент повинен знати:

- історію розвитку та становлення поняття самореалізації, її основні аспекти;
- теорію та шляхи практичного засвоєння й реалізації професійних знань та вмінь в галузі професійної діяльності;
- методи та прийоми саморегуляції, практичного використання професійної рефлексії для оптимальної й результативної професійної самореалізації.

Студент повинен вміти:

- визначати провідні професійні мотиви та ціннісні орієнтації в процесі власної педагогічної діяльності;
- творчо організовувати педагогічну діяльність з дітьми дошкільного віку на основі набутих професійних знань та практичних навичок, проявляючи здатність до педагогічної інтуїції;
- володіти методами професійної рефлексії та саморегуляції;
- використовувати педагогічну інтуїцію в роботі з дітьми дошкільного віку в процесі педагогічної практики на її різноманітних етапах;
- поєднувати пізнання з науково-дослідною діяльністю індивідуального і колективного характеру;
- аргументовано обстоювати власну позицію, володіти професійною рефлексією, культурою розв'язання дискусивних питань;
- організувати постійну професійну взаємодію з вихователем-наставником, керівником-методистом педагогічної практики з метою розвитку професійної рефлексії та навичок саморегуляції.

Тематичний план спецкурсу
«Професійна самореалізація в процесі педагогічної практики»

№ п/п		Кількість годин			Примітка
		Лекції	Практ.зан.	Сам.роб.	
1	Короткий екскурс в історію самореалізації особистості	2	2	2	У разі потреби може бути організована індивідуальна робота зі студентами
2	Становлення вітчизняної школи професійної самореалізації особистості	–	2	2	
3	Специфіка діяльності вихователя: професійні мотиви та ціннісні орієнтації	2	2	2	
4	Науково-дослідна робота студента-практиканта	–	2	2	
5	Основні перешкоди та труднощі професійної самореалізації студента-практиканта	–	2	2	
6	Професійна рефлексія майбутнього вихователя	–	2	2	
7	Педагогічна творчість та педагогічна інтуїція	–	2	2	
8	Спільна робота вихователя-наставника практики і студента, спрямована на формування його професійної самореалізації	–	2	2	
Усього 36 годин		4	16	16	

Додаток Д**Майстер-клас «Медіакомпетентність сучасного вихователя: від медіаграмотності до медіакультури»**

Мета майстер-класу: виявлення готовності студентів до педагогічної творчості в навчально-педагогічному процесі з дітьми на основі розвитку навичок педагогічної інтуїції, оптимізація навчально-виховної роботи з дітьми на основі впровадження сучасних медіатехнологій.

Присутні: Майстер, студенти напряму підготовки Дошкільна освіта, викладачі-методисти педагогічної практики, педагогічні працівники базових дошкільних навчальних закладів.

Умови реалізації майстер-класу

1. Оптимальна кількість учасників – до 30 осіб.
2. Велика аудиторія або декілька аудиторій (серед них – одна велика, де могли б розміститися всі учасники).
3. Необхідне обладнання: листи паперу А3 або ватману (2-3 листа на кожну творчу групу); листи паперу А4 (по одному на кожного учасника); маркери (1-2 на кожну творчу групу).

Алгоритм проведення майстер – класу:

Вступна бесіда.

Майстер знайомить учасників педагогічної взаємодії з проблемою, метою і завданнями, порядком та умовами проведення майстер-класу. Під час вступної бесіди визначається проблема, у якій буде закладено основний зміст майстер-класу.

Етап 1 – критика. Майстер пропонує приготувати по 2 листа паперу формату А4 та впродовж 5-10 хвилин (якщо є можливість, 30-40 хвилин) фіксувати «плюси» (позитивні аспекти) та «мінуси» (негативні аспекти) проблеми медіаграмотності сучасного педагога (на одному листі занотовуються всі «плюси», а на іншому – всі «мінуси»).

Коли час уже вичерпано, кожний учасник зачитує результати своєї аналітичної роботи (якщо є коментарі, їх можна зачитати також).

Після свого виступу учасники чіпляють з однієї сторони дошки всі аркуші, на яких «плюс», а з іншої сторони дошки – на яких «мінус» (дозволяється користуватися аркушами різнокольорового паперу).

Етап критики завершується коментарем Майстра або одним з учасників, який підводить загальні підсумки роботи. Можна створити з учасників дві аналітичні групи, кожна з яких впродовж 7-10 хвилин підводить підсумки «плюсам» та «мінусам» (одна група підводить загальний підсумок тільки по «плюсам», інша – тільки по «мінусам»), а потім робить виступ, на якому оголошує результати загального підсумку.

Етап 2 – конструювання ідеальної моделі. Учасникам необхідно створити декілька творчих груп з 5-7 осіб і впродовж 15-20 хвилин (якщо є можливість до 2-3 годин) розробити (сконструювати) ідеальну модель проблеми, яка обговорюється. Наприклад, ідеальну модель формування медіакультури вихователя.

Кожна група отримує листи паперу великого формату та маркери, які допоможуть оформити результати роботи.

Коли проекти ідеальної моделі підготовлені, кожна з груп демонструє та захищає свою модель. Під час захисту або після неї можна провести обговорення ідеальної моделі.

Завершується цей етап коментарем педагога, де він дає оцінку кожній з представлених моделей розв'язання.

Етап 3 – синектична сесія. На цьому етапі творчим групам (склад груп не змінюється, але можна і кожному учаснику індивідуально), пропонуємо впродовж 10-15 хвилин визначити конкретні шляхи розв'язання проблеми

Після визначення реальних шляхів розв'язання проблеми, кожна з груп виносить їх на загальне обговорення.

Завершується цей етап коментарем Майстра.

Етап 4 – рефлексивний.

У «рефлексійному колі» кожен учасник має можливість:

- зафіксувати свій рівень розуміння проблеми;

- визначити причини зафіксованого рівня;

- виставити свою оцінку щодо результативності педагогічного впливу на свій розвиток. Майстер завершує рефлексію, а також підводить підсумки майстер-класу.

Додаток Д.1

Майстер-клас «Я – майбутній вихователь»

Мета проведення майстер-класу професійного спрямування: актуалізувати потребу учасників в особистісному професійному саморозвитку; створити рефлексивне середовище, що сприяє активізації всіх сторін особистості студентів за рахунок створення стосунків співтворчості, відмови від прямого навчального впливу з боку Майстра;

Вимоги, що їх дотримувався Майстер під час підготовки до майстер-класу та в процесі його проведення:

- зміст майстер-класу має відповідати потребам учасників і бути також сприйнятливим, спиратися на їхній практичний досвід;
- необхідне ігрове моделювання змісту і форми діяльності;
- організувати спільну працю Майстра та учасників над механізмами розв'язання проблем, які виникли у студентів у процесі педагогічної практики;
- створювати умови для діалогічного спілкування.

Зміст майстер-класу складався не лише з інтерактивних вправ, а й з міні-лекцій, спрямованих на більш поглиблене вивчення особливостей педагогічної діяльності в період педагогічної практики, а саме: «Особливості професії вихователя дітей дошкільного віку», «Студент-практикант у дошкільному навчальному закладі», «Педагогічна інтуїція та імпровізація» тощо.

Хід проведення майстер-класу:

1. Привітання учасників, презентація мети і завдань, ознайомлення присутніх з регламентом роботи. Вправа «Доброго дня». Основна мета її використання – надати можливість учасникам познайомитися один з одним, переключитися на ситуацію «зараз і тепер». Головна умова гри – привітатися з кожним із присутніх, нікого не пропустивши. Можна привітатися з однією людиною двічі. Після того, як усі сядуть у коло, доцільно подивитися один на

одного і проаналізувати, чи не залишився хто-небудь без привітання. Якщо знайдуться такі пари, які не привіталися, їм пропонується привітатися. Потім учасники розповідають про свій настрій і приступають до подальшої роботи.

2. Вправа «Комплемент на руці». Мета її проведення - надати можливість учасникам висловити очікування щодо участі у майстер-класі; розвиток уміння створення психологічного портрета співрозмовника. Учасники розподіляються на пари і протягом 10 хвилин проводять взаємне інтерв'ю. Після цього кожний представляє свого співрозмовника (бере його за руку і від його імені говорить все, що вдалося дізнатися під час спілкування). Гравцям запропонували такі питання для обговорення: Чого я чекаю від участі в майстер-класі? Що я ціную в самому собі? Що я зараз вмю робити найкраще з дітьми в процесі проходження педагогічної практики? Що я найбільше ціную в людях? Моя заповітна мрія тощо.

3. Вправа «Професійне спілкування вихователя з батьками». Мета проведення - підвищення мотивації учасників до навчання, виявлення інтересів студентів. Кожному учаснику видавався бланк анкети з 5-6 питаннями. Кожен учасник відповідав на питання анкети протягом 5-7 хвилин, після чого тренер давав таку інструкцію: «Зараз ваше завдання складається з того, щоб за результатами анкетування об'єднатися у команди однодумців. За яким принципом ви будете об'єднуватись і скільки буде сформовано команд – вирішувати вам». На виконання завдання відводилося 15 хвилин. Після того, як команди сформувалися, вони отримували наступне завдання: «Уявіть, що ви готуетесь до виступу на батьківських зборах, який присвячений проблемам налагодження позитивних стосунків батьків з дітьми. Завдання кожної команди – сформулювати і обґрунтувати 2-3 головних характеристики позитивного педагогічного спілкування. Окрім того, основні погляди на проблему бажано відобразити за допомогою девізу та емблеми команди». Після спільного обговорення у підгрупах відбулася презентація кожної команди. На заключному етапі Майстер підсумовував результати виконаної роботи.

4. Виступ Майстра «Розвиток особистісної креативності». Майбутні педагоги презентували власну діяльність, як систему, яка має певну структуру, внутрішні переходи і перевтілення. У ній Майстер виділив такі компоненти: мотив – мета – предмет – способи здійснення – результат.

5. Вправа «Карта моїх цілей». Мета проведення - спрямування зусиль учасників на досягнення обраних цілей. Кожному учаснику роздали декілька копій малюнка «Карта моїх цілей» з інструкцією.

Інструкція: Ця карта допоможе вам скласти план досягнення своїх цілей. Уявіть собі, що мета – це місце, куди ви прагнете. «Зупинки» на карті – це ті місця, які вам доведеться відвідати на своєму шляху. Потім учасники поділяються на пари й обговорюють, що б вони хотіли одержати в результаті тренінгу професійного зростання. Кожен учасник писав це над малюнком поряд зі словом «Мета».

Після цього вся група зібралася в коло і кожний з учасників розповідав, які цілі він собі поставив. Під час обговорення група допомагала у визначенні кожному учасникові, які зупинки йому необхідно зробити на шляху до головної мети.

Під час обговорення кожен учасник вносив зміни і доповнення до зупинок на карті і вирішував, як буде відмічати своє просування до фінішу.

6. Вправа «Щоденник учасника». Мета проведення – формування навичок самоконтролю та рефлексії. (Студенти фіксували та аналізували власні спостереження над своїми діями (стилю роботи, навичок консультивання).

Наукове видання

**Пономарьова Галина Федорівна
Шапаренко Христина Андріївна
Ярославцева Мілена Ігорівна**

**ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ТА
ПРОФЕСІЙНА САМОРЕАЛІЗАЦІЯ
МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ
ЗАКЛАДІВ**

Монографія

Дизайн обкладинки Шапаренко Х. А., Ярославцева М. І.

Редактор Проворна І. О.

Комп'ютерний набір та верстка Ладика В. В.