МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

ФАКУЛЬТЕТ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ
КАФЕДРА ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

магістра

на тему: «**ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ»**

Виконала: студентка 2 курсу, групи 8.0123-з
спеціальності 012 «Дошкільна освіта»
освітньо-професійної програми
«Дошкільна освіта»
А. В. Фадєєва

Керівник: професор кафедри дошкільної та початкової освіти, д. пед. н.
_____ Л. О. Сущенко

Рецензент: доцент кафедри дошкільної та початкової освіти, к. пед. н.
_____ С. В. Сиваш

Запоріжжя
2024

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Факультет соціальної педагогіки та психології
Кафедра дошкільної та початкової освіти
Рівень вищої освіти магістерський
Спеціальність 012 «Дошкільна освіта»
Освітньо-професійна програма «Дошкільна освіта»

ЗАТВЕРДЖУЮ
Завідувач кафедри_____
«22» листопада 2024 року

ЗАВДАННЯ
НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ СТУДЕНТЦІ

Фадєєвій Анастасії Володимирівні

1. Тема роботи: «Формування професійної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у фаховій підготовці»
керівник роботи Сущенко Лариса Олександрівна, професор кафедри дошкільної та початкової освіти, д. пед. н.
затверджена наказом ЗНУ від «24» вересня 2024 р. № 1446-с

2. Строк подання студентом роботи: 22 листопада 2024 р.

3. Вихідні дані до роботи: матеріали педагогічної практики, курсових робіт

4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки (перелік питань, що належить розробити): проаналізувати теоретичні підходи та стан наукової розробленості проблеми формування професійної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти; розкрити та проаналізувати стан сформованості професійної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у процесі фахової підготовки; розробити, обґрунтувати та експериментально перевірити модель формування професійної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у процесі фахової підготовки; розробити методичні рекомендації щодо застосування розробленої моделі формування професійної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у фаховій підготовці.

5. Перелік графічного матеріалу: таблиць – 11, рисунків – 10.

6. Консультанти розділів роботи

Розділ	Консультант	Дата, підпис	
		Завдання видав	Завдання прийняв
Вступ	Сущенко Л. О.	02.02.24 р.	02.02.24 р.
Розділ 1	Сущенко Л. О.	17.03.24 р.	17.03.24 р.
Розділ 2	Сущенко Л. О.	14.05.24 р.	14.05.24 р.
Розділ 3	Сущенко Л. О.	02.09.24 р.	02.09.24 р.
Висновки	Сущенко Л. О.	23.10.24 р.	23.10.24 р.

7. Дата видачі завдання: 02.02.24 р.

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ п/п	Назва етапів кваліфікаційної роботи	Строк виконання етапів роботи	Примітка
1	Збір та систематизація матеріалу	січень-лютий	виконано
2	Написання вступу	квітень	виконано
3	Написання першого розділу	травень-червень	виконано
4	Написання другого розділу	серпень	виконано
5	Написання третього розділу	вересень	виконано
6	Написання висновків	жовтень	виконано
7	Оформлення роботи, рецензування	листопад	виконано
8	Захист	грудень	виконано

Студент _____А. В. Фадєєва
(підпис) (прізвище та ініціали)
Керівник роботи _____Л. О. Сущенко
(підпис) (прізвище та ініціали)

Нормоконтроль пройдено

Нормоконтролер _____Т. В. Турбар
(підпис) (прізвище та ініціали)

РЕФЕРАТ

Кваліфікаційна робота: 94 с., 11 таблиць, 10 рисунків, 68 джерел.

Мета дослідження: розробити, науково обґрунтувати й експериментально перевірити модель формування професійної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у фаховій підготовці.

Об’єкт дослідження: професійна підготовка майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

Предмет дослідження: модель формування професійної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у фаховій підготовці.

Методи дослідження. *теоретичні* (проблемно-цільовий, системно-структурний, історико-педагогічний аналіз та синтез, порівняння, конкретизація, узагальнення і систематизація); *емпіричні* (спостереження, анкетування, рейтингова оцінка, діагностування, самооцінка, експертна оцінка, тестування).

Теоретичне значення дослідження полягає в тому, що автором визначено й науково обґрунтовано модель формування професійної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у фаховій підготовці.

Практичне значення дослідження полягає у розробленні методичних рекомендацій щодо застосування розробленої моделі формування професійної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у фаховій підготовці.

Галузь використання: заклади вищої та післядипломної освіти.

КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД, ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ, МАЙБУТНІ ВИХОВАТЕЛІ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ, ФАХОВА ПІДГОТОВКА, МОДЕЛЬ, ТЕХНОЛОГІЯ

SUMMARY

Fadieieva A. V. Formation of Professional Competence of Future Kindergarten Educators in Professional Training

The qualifying work consists of an introduction, three chapters, conclusions, a list of references (68 items). The volume of the qualifying paper is 94 pages (with 75 pages of the main text). The work contains 11 tables and 10 figures.

The purpose of the study is to develop, scientifically substantiate, and experimentally verify a model of the formation of professional competence of future kindergarten educators in professional training.

1. Analyze theoretical approaches and the state of scientific development of the problem of forming the professional competence of future kindergarten educators.

2. Disclose and analyze the level of professional competence formation of future kindergarten educators in the process of professional training.

3. Develop, substantiate, and experimentally verify a model of the formation of professional competence of future kindergarten educators in the process of professional training.

4. Develop methodological recommendations for the application of the developed model of the formation of professional competence of future kindergarten educators in professional training.

The object of the study is professional training of future kindergarten educators.

The subject of the study is model of the formation of professional competence of future kindergarten educators in professional training.

The first chapter «Formation of Professional Competence of Future Kindergarten Educators as a Problem of Pedagogical Theory and Practice» presents the main concepts of the study; highlights the features of forming the professional competence of future kindergarten educators; and discusses the

analysis of the level of professional competence formation of future kindergarten educators.

The second chapter «Model and Technology of Formation of Professional Competence of Future Kindergarten Educators in Professional Training» characterizes the scientific principles of defining and structuring the content of the model of the formation of professional competence of future kindergarten educators; develops and scientifically substantiates the technology for forming the professional competence of future educators in professional training.

The third chapter «Experimental Verification of the Formation of Professional Competence of Future Kindergarten Educators in Professional Training» presents an analysis of the results of the experimental research; develops author's methodological recommendations for the application of the model and technology for forming the professional competence of future kindergarten educators in professional training.

Keywords: competency-based approach, professional competence, future kindergarten educators, professional training, model, technology.

ЗМІСТ

Вступ…… 8
Розділ 1 Формування професійної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти як проблема педагогічної теорії і практики……..... 12
1.1. Професійна компетентність майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти як наукова проблема……..... 12
1.2. Аналіз стану сформованості професійної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.……..... 24
Розділ 2. Модель і технологія формування професійної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у фаховій підготовці.. 36
2.1. Наукові засади визначення та структурування змісту моделі формування професійної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти……..... 36
2.2. Характеристика технології формування професійної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у фаховій підготовці.. 49
Розділ 3. Експериментальна перевірка формування професійної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у фаховій підготовці 55
3.1. Аналіз результатів експериментального дослідження ……..... 55
3.2. Методичні рекомендації щодо застосування моделі та технології формування професійної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у фаховій підготовці ……..... 73
Висновки..... 83
Список використаних джерел..... 87

ВСТУП

Сьогоднішнє реформування освіти в Україні має суттєво поліпшити її якість. Входження України у світовий освітній простір зумовило необхідність становлення нової освітньої парадигми, що передбачає її кардинальну зміну, спрямовану на реалізацію нових відносин, підходів, технологій, не виключенням є і дошкільна освіта.

Головним чинником, що впливає на якість сучасної дошкільної освіти – забезпечення всебічного розвитку дитини відповідно до її задатків, здібностей, потреб, є підготовка високомпетентного, конкурентоспроможного майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти (далі – ЗДО), здатного до реалізації інноваційних технологій розвитку і виховання дітей відповідно до упровадженого в дошкільній освіті компетентнісного підходу.

Нові нормативні вимоги та соціальний запит на високій рівень дошкільної освіти суттєво змінили уявлення про професійну компетентність майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, яка має відповідати зростаючим вимогам сьогодення й соціуму.

Актуалізують окреслену проблему низка нормативних документів, зокрема: Закони України «Про дошкільну освіту», «Про вищу освіту», «Про охорону дитинства», Базовий компонент дошкільної освіти, Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2021-2031 роки та ін., які також декларують реалізацію компетентнісного підходу. Відтак, потребує оновлення й модернізації система підготовки майбутніх вихователів у закладах вищої освіти (далі – ЗВО), крізь призму формування їхньої професійної компетентності, спрямованої на цілісний розвиток дитини дошкільного віку, що, відповідно, потребує перегляду змісту підготовки сучасних педагогів дошкільної освіти.

Таким чином, формування професійної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти є соціально значущою проблемою, а

інноваційні процеси, що відбуваються в системі дошкільної освіти, виступають механізмом розробки нових цілей, змісту і технологій формування професіоналізму фахівців у закладі вищої освіти.

Слід зауважити, що дана проблема не є принципово новою. Дослідженню теоретико-методичних засад формування професійної компетентності майбутніх педагогів, визначенню вимог до рівня та якості її сформованості, присвячено праці багатьох вітчизняних та зарубіжних науковців.

Суттєвий інтерес становлять праці учених, у яких частково презентовано деякі аспекти окресленої проблеми:

– розроблення теорії та методології дошкільної освіти (Л. Артемова, Г. Бєлєнька, А. Богуш, Н. Гавриш, Л. Зданевич, Н. Кирста, О. Ковшар, О. Кононко, К. Крутій, Н. Лисенко, Т. Поніманська, О. Самсонова, Г. Скірко, О. Фунтікова, Г. Чорна та ін.);

– упровадження компетентнісного підходу в систему освіти у дослідженнях вітчизняних (Н. Бібік, О. Локшина, О. Пометун, О. Савченко та ін.) та зарубіжних науковців (А. Бермус, Дж. Равен, Е. Шорт та ін.);

– теоретико-методологічні засади професійного зростання майбутніх педагогів (В. Андрущенко, І. Бех, Н. Гузій, І. Зязюн, Л. Красюк, В. Кремень, С. Максименко, Н. Ничкало, В. Олійник, Л. Пуховська, С. Сисоєва, Л. Сущенко та ін.);

– основи професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти (Л. Артемова, Н. Гавриш, І. Дичківська, Л. Зданевич, І. Луценко, Л. Машкіна, І. Рогальська-Яблонська, О. Самсонова, С. Сиваш, Г. Скірко, Т. Теличко, О. Фунтікова, Г. Чорна та ін.).

Отже, актуальність, практична значущість і недостатня розробленість означеної проблеми і визначили тему нашої кваліфікаційної роботи: «Формування професійної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у фаховій підготовці».

Мета дослідження: розробити, науково обґрунтувати й експериментально перевірити модель формування професійної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у фаховій підготовці.

Відповідно до поставленої мети визначено такі завдання дослідження:

1. Проаналізувати теоретичні підходи та стан наукової розробленості проблеми формування професійної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

2. Розкрити та проаналізувати стан сформованості професійної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у процесі фахової підготовки.

3. Розробити, науково обґрунтувати та експериментально перевірити модель формування професійної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у процесі фахової підготовки.

4. Розробити методичні рекомендації щодо застосування розробленої моделі формування професійної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у фаховій підготовці.

Об’єкт дослідження: професійна підготовка майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

Предмет дослідження: модель формування професійної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у фаховій підготовці.

Вирішення поставленої мети здійснювалася за допомогою комплексу методів дослідження: *теоретичні* (проблемно-цільовий, системно-структурний, історико-педагогічний аналіз та синтез, порівняння, конкретизація, узагальнення і систематизація); *емпіричні* (спостереження, анкетування, рейтингова оцінка, діагностування, самооцінка, експертна оцінка, тестування).

Теоретичне значення дослідження полягає в тому, що автором визначено й науково обґрунтовано модель формування професійної

компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у фаховій підготовці.

Практичне значення дослідження полягає у розробленні методичних рекомендацій щодо застосування розробленої моделі формування професійної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у фаховій підготовці.

Результати дослідження можуть бути використані викладачами закладів вищої та післядипломної освіти з метою підвищення рівня професіоналізму майбутніх вихователів закладу дошкільної освіти.

РОЗДІЛ 1
ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ЯК ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕОРІЇ І ПРАКТИКИ

1.1. Професійна компетентність майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти як наукова проблема

Проблема професійної компетентності майбутніх вихователів набуває особливої актуальності в умовах реформування дошкільної освіти. Ключовою фігурою в реалізації завдань удосконалення дошкільної освіти виступає особистість педагога-вихователя. Від рівня його професійної компетентності залежить глибина і характер змін у закладі дошкільної освіти. У зв’язку з цим уточнюються принципові теоретико-методологічні підходи до розробки всіх компонентів підготовки майбутніх фахівців дошкільного виховання у закладах вищої освіти України і, насамперед, проєктування цілей, змісту, форм, методів і технологій навчання.

Розробка вимог до підготовки фахівців дошкільного виховання сьогодні має здійснюватися на основі компетентнісного підходу.

Поняття «компетентнісний підхід» передбачає спрямованість освітнього процесу у вищій школі на формування та розвиток базових, ключових і предметних компетентностей особистості. Результатом такої спрямованості є формування загальної компетентності, що виступає як інтеграція особистісних якостей та новоутворень.

З останні десятиріччя помітно зросла зацікавленість вчених у вивченні проблем професійної компетентності. Упровадження компетентнісного підходу в освіті розглядають Н. Бібік, О. Локшина, О. Пометун, С. Сисоєва та ін. Ці дослідження свідчать про нагальну потребу педагогіки та освіти

вирішити проблему професійної компетентності педагога і забезпечити заклади освіти України висококваліфікованими фахівцями.

Як випливає з аналізу основних положень компетентнісного підходу в освіті, компетентність педагога – явище складне і багатофакторне. Опис сутності компетентності педагога вимагає її категоріального визначення, виділення компонентів і структури.

Визначальною категорією компетентнісного підходу є поняття «компетентність». У Великому тлумачному словнику сучасної української мови знаходимо такі визначення понять: компетентність походить від латинського слова «competens» (competentic), що в перекладі означає належний, здібний. Компетентність – це певна сума знань особи, які дозволяють їй судити про що-небудь, висловлювати переконливу, авторитетну думку. Компетентний – це той, хто знає, обізнаний у певній галузі; який має право за своїми знаннями або повноваженнями робити або вирішувати що-небудь, судити про що-небудь [19].

Соціолого-педагогічний словник розкриває поняття «компетентний» як такий, що володіє компетенцією – колом повноважень певної галузі, особи або колом справ: competent (франц.) – компетентний, правомірний; competens (лат.) – відповідний, здібний; competence (англ.) – здатність (компетенція) [58].

Тобто компетентність – це характеристика, що дається людині в результаті оцінки результативності її дій, спрямованих на вирішення певного кола значущих для даного співтовариства завдань.

Поняття «компетентність» отримало широке поширення порівняно недавно, у кінці 1960 – початку 1970-х рр. спочатку в західній, а наприкінці 1980 – х рр., у вітчизняній психолого-педагогічній літературі.

Найбільш відомим вченим в даному питанні є почесний професор Единбурзького університету, доктор Джон Равен. Він визначає компетентність як специфічну здатність людини, необхідну для ефективного виконання конкретної дії в конкретній предметній області, яка включає

вузькоспеціальні знання, особливого роду предметні навички, способи мислення, а також розуміння відповідальності за свої дії [34].

Широке визначення поняття «компетентність» дає український вчений І. Зязюн, розкриваючи його в соціально-педагогічному контексті. Учений вважає, що компетентність як екзистенціональна властивість людини є продуктом її власної життєтворчої активності, ініційованої процесом освіти [33]. Ми поділяємо думку вітчизняного науковця про те, що компетентність як властивість індивіда існує в різних формах: як високий рівень знань, умінь і навичок, як спосіб особистісної самореалізації (спосіб життєдіяльності, звичка, захоплення); як деякий підсумок саморозвитку індивіда, форма вияву здібностей тощо.

О. Пометун визначає компетентність як спеціально структуровані (організовані) набори знань, умінь, навичок, спроможностей і ставлень, що дають змогу майбутньому фахівцю визначити, тобто ідентифікувати, і вирішувати незалежно від контексту проблеми, що є характерними для певного напряму професійної діяльності [47].

Таким чином, у науковій літературі компетентність трактується як:

– володіння певними знаннями, навичками, життєвим досвідом, щоб висловлювати певні судження про що-небудь, робити чи вирішувати що-небудь;

– комплексний особистісний ресурс, що забезпечує можливість ефективної взаємодії з навколишнім світом в тій чи іншій сфері;

– наявність у індивіда внутрішньої мотивації до якісного виконання професійної діяльності, ставлення до своєї професії як до цінності;

– рівень освіченості фахівця, достатній для самостійного вирішення проблем і визначення особистісної позиції;

– відповідність фахівця вимогам, встановленим критеріями і стандартами у відповідних галузях діяльності, вищий ступінь готовності;

– психосоціальна якість, що означає силу і впевненість;

– володіння певними знаннями, професійність.

Характеризуючи сутнісні ознаки компетентності людини, варто зазначити, що вони постійно змінюються (із зміною світу, вимог до «успішного дорослого»); мають діяльнісний характер узагальнених умінь у поєднанні з предметними уміннями і знаннями в конкретних галузях (ситуаціях); виявляються в умінні здійснювати вибір, виходячи з адекватної оцінки себе в конкретній ситуації; пов'язані з мотивацією до неперервної самоосвітньої діяльності. Компетентність формується і проявляється в діяльності в органічній єдності з цінностями людини тому, що тільки за умови ціннісного ставлення до діяльності, особистісної зацікавленості досягається високий професійний результат.

Функціонального підходу (тобто підходу, заснованого на виділенні професійних функцій) до визначення складу професійно-педагогічних компетентностей у своїх дослідженнях дотримується низка учених [3; 10; 15; 23; 46]. Функції педагогічної діяльності проявляються в роботі педагога будь-якої спеціальності. Їх виконання передбачає володіння педагогом спеціальними способами професійно-педагогічної діяльності. Ці способи є сукупністю професійно-педагогічних дій, що виконуються послідовно або одночасно, і розгортаються у зовнішньому або внутрішньому плані, та спрямовані на вирішення завдань розвитку гармонійної особистості, базуються на відповідному теоретичному знанні, частина з яких може бути автоматизована (навички). Таке розуміння сутності способів професійно-педагогічної діяльності має прямий вихід у практику професійно-педагогічної освіти.

По-перше, воно визначає провідну роль теоретичної підготовки у практичній готовності педагогів, а також єдність його теоретичної та практичної готовності.

По-друге, націлює на формування єдності педагогічної думки і педагогічної дії, які проявляються, відповідно, як система ідеальних і система предметних дій.

По-третє, підкреслює багаторівневий характер способів професійно-педагогічних дій (від репродуктивних до творчих), можливість їх удосконалення шляхом автоматизації окремих дій і вивільнення простору і часу для створення інноваційних.

Представлене розуміння сутності способів професійно-педагогічної діяльності дозволяє зрозуміти їх внутрішню структуру, тобто взаємообумовлений зв'язок дій як відносно самостійних часткових операцій і прийомів професійно-педагогічної діяльності. Це, у свою чергу, відкриває можливості як для об'єднання безлічі способів професійно-педагогічної діяльності з різних підстав, так і для умовної їх класифікації. Найчастіше способи професійно-педагогічної діяльності у педагогічних дослідженнях традиційно називають вміннями та навичками.

Модель компетентності, заснована на параметрах особистості, є основою підходів (насамперед в освіті), в цій моделі особливого значення набуває розвиток моральних, духовних і особистісних якостей людини. Однак це може призвести до висновку, що кожній людині «природою уготовано» своє місце в житті і професійній сфері.

Модель компетентності, заснована на виконанні завдань та діяльності, до недавнього часу переважала у підготовці, інженерів-прикладників у більшості західних країн, особливо це стосувалось розвитку вмінь, необхідних для виконання певної трудової діяльності на конкретному робочому місці. В цій моделі особлива увага надається оволодінню людиною стандартними (алгорітмізованими) процедурами та операціями (за допомогою вивчення процесу праці, методів роботи тощо).

Модель компетентності, заснована на виконанні виробничої діяльності, підкреслює важливість досягнення результатів і є досить поширеним підходом до визначення компетентностей для спеціальностей і професій, де діяльність вимірюється за результатами, наприклад, у торгівлі, в управлінні проектами або виробництвом.

У рамках моделі управління результатами діяльності, діяльність є функцією соціального контексту людини, в якому існує певний порядок вимог і очікувань щодо людини на робочому місці, які можуть бути взаємоузгоджені. Кожна з чотирьох моделей компетентності базується на різних підходах щодо планування, організації та надання як вищої, так і додаткової професійної освіти.

Отже, можна припустити, що виділення основи для визначення складу «ключових» компетентностей майбутніх фахівців дошкільного виховання, моделі, заснованої на виконанні завдань та діяльності, буде доречним у системі вищої освіти.

«Ключові» компетентності багатофункціональні. Компетентності відносять до «ключових», якщо оволодіння ними дозволяє вирішувати різні проблеми в повсякденному, професійному або соціальному житті. Ними необхідно опанувати для досягнення різних важливих цілей і вирішення різних складних завдань у різних ситуаціях.

«Ключові» компетентності – надпредметні і міждисциплінарні, вони застосовуються в різних ситуаціях, не тільки в школі, але і на роботі, в сім'ї, у політичній сфері тощо. «Ключові» компетентності вимагають значного інтелектуального розвитку: абстрактного мислення, саморефлексії, визначення своєї власної позиції, самооцінки, критичного мислення тощо.

Підводячи підсумок вищевикладеному можна зазначити, що в основі підходів до визначення ключових видів професійної компетентності майбутніх фахівців дошкільного виховання у нашому дослідженні доцільно використати функціональний аналіз діяльності, обумовлений такими факторами як діяльність майбутніх фахівців при виконанні професійних функцій і завдань у ході взаємодії з предметом (культурою та її моделлю – змістом дошкільної освіти) і об'єктом праці (дитина дошкільного віку).

У даний час відзначається тенденція введення компетентнісного підходу не тільки в нормативну, але й практичну складову освіти, розробляється опис структурних характеристик результуючих одиниць змісту

освіти. Однією з таких характеристик виступає поняття «професійна компетентність».

Розуміння професійної компетентності як «єдності теоретичної і практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності та характеристики професіоналізму» знаходимо у працях дослідників (І. Бех, Н. Бібік, В. Бондар, С. Гончаренко, І. Драч, О. Дубасенюк, І. Зязюн, С. Калашнікова, В. Луговий, О. Савченко, В. Свистун, В. Семиченко, Л. Сущенко, Ж. Таланова, Л. Хоружа, В. Ягупов та ін.).

Вивчення різних підходів до визначення сутності поняття «професійна компетентність» дає можливість представити його як інтеграцію знань, досвіду та професійно значущих особистісних якостей, цінностей і ставлень, які відображають здатність фахівця ефективно здійснювати професійну діяльність.

Дослідження професійної компетентності педагога – одне з провідних напрямів досліджень багатьох вітчизняних і зарубіжних вчених. Підходи до визначення професійної компетентності педагога в даний час теж не можна назвати однозначними. Крім того, у науковій літературі існує багато різних авторських позицій з приводу структури професійної компетентності педагога.

У педагогічній науці поняття «професійна компетентність педагога» розуміється як гармонійне поєднання теоретичних психолого-педагогічних знань, умінь і навичок, апробованих в дії, а також прийомів і засобів його саморозвитку та самореалізації [46]

У дослідженні Т. Сорокіної поняття професійна компетентність педагога трактується як динамічна, процесуальна сторона його професійної підготовки, характеристика професійного росту, професійних змін, як мотиваційних, так і діяльнісних [57]. На її думку, професійна компетентність вчителя це єдність його теоретичної і практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності.

Вивчення різних підходів до визначення сутності поняття «професійна компетентність педагога» дає можливість представити його як вид компетентності, що характеризує особистість у контексті виконання нею професійних обов'язків. Компетентність педагога трактується як його здатність вирішувати різні типи педагогічних завдань. Вона передбачає володіння теоретичними знаннями, професійними вміннями та навичками, професійно значущими установками і особистісними якостями.

Таким чином, професійна компетентність педагога визначається в дослідженнях як здатність до ефективного виконання професійної діяльності, регламентованої вимогами посади, що базується на фундаментальній науковій освіті та емоційно-ціннісному ставленні до педагогічної діяльності. Вона передбачає володіння педагогом професійно значущими установками і особистісними якостями, теоретичними знаннями, професійними вміннями та навичками.

Дослідження І. Беха, І. Зязюна, Н. Ничкало та ін. доводять, що поняття «професійна педагогічна компетентність» є складнішим, ніж загальне поняття «професійна компетентність». Так, І. Зязюн підкреслює, що, крім знань і вмінь, педагогові необхідні певні особистісні якості, адже він сам є засобом впливу на учня. Крім того, формування підростаючої особистості значним чином залежить від спрямованості педагога, його поведінки, яка безпосередньо впливає на дитину, віддзеркалюючись у її підсвідомості. Отже, специфіка структури професійної компетентності вчителя і вихователя полягає в урахуванні професійно значущих якостей особистості [33].

На думку С. Вітвицької, «складовими професійної компетентності педагога є спеціальна складова щодо сфери предметів, які викладаються; методична складова щодо способів формування знань, умінь, навичок та ставлень учнів; соціально-психологічна складова щодо процесів спілкування; диференціально-психологічна складова щодо мотивів та здібностей дітей; аутопсихологогічна складова щодо здобутків і недоліків власної діяльності й особистості» [20].

Українська дослідниця В. Саюк зазначає, що «структура професійної компетентності педагога – це складна інтегрована система, яка складається із взаємопов'язаних і взаємозалежних компонентів та елементів: мотиваційний, когнітивний, операційний, особистісний» [50, с. 21].

Використовують такий підхід, де учені виділяють комунікативну, інформаційну, регулятивну та інтелектуально-педагогічну компетентності, причому остання є базовою для інших.

Комунікативна компетентність педагога – професійно значуща, інтегративна якість, основними складовими компонентами якої є емоційна стійкість (пов'язана з адаптивністю); екстраверсія (корелює із статусом і ефективним лідерством); здатність конструювати прямий і зворотний зв'язок; мовні вміння; вміння слухати; вміння нагороджувати; делікатність, вміння зробити комунікацію «рівною».

Інформаційна компетентність включає обсяг інформації (знань) про себе, про учнів та їхніх батьків, про досвід роботи інших педагогів.

Регулятивна компетентність педагога передбачає наявність у нього вмінь управляти власною поведінкою. Вона включає: цілепокладання, планування, мобілізацію і стійку активність, оцінку результатів діяльності, рефлексію.

Інтелектуально-педагогічну компетентність розглядають як комплекс умінь з аналізу, синтезу, порівняння, абстрагування, узагальнення, конкретизації, як якості інтелекту: аналогія, фантазія, гнучкість і критичність мислення.

Вивчення різних підходів до визначення сутності поняття «педагогічна компетентність» дає можливість представити його як інтеграцію знань, досвіду та професійно значущих особистісних якостей, цінностей і ставлень, які відображають здатність педагога ефективно виконувати професійну діяльність.

Науковці зазначають, що професійна компетентність – це професійна підготовленість і здатність суб'єкта праці до виконання завдань і обов'язків

повсякденної діяльності. Вона обумовлена когнітивним та діяльнісним компонентами підготовки фахівця, виступає мірою і основним критерієм визначення його відповідності вимогам праці. Основними складовими професійної педагогічної компетентності є: 1) система психологічних, загальнодидактичних та спеціальних фахових знань; 2 система фахових умінь; 3) професійні здібності та професійно значущі риси особистості.

Українська дослідниця Г. Бєлєнька визначає професійну компетентність вихователя закладу дошкільної освіти як «здатність розв'язувати завдання професійної діяльності на основі фахових знань і умінь, що інтегруються з розвитком особистісних професійно значущих якостей, серед яких провідними є любов до дітей, що поєднується з вимогливістю, емпатією та комунікативністю. Її структурними компонентами є мотиви, системні знання, фахові уміння та професійно значущі якості особистості» [13].

Професійну компетентність майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти ми будемо розуміти як інтегративну професійно-особистісну характеристику, яка включає сукупність професійних знань, умінь, навичок і досвіду, особистісних і психологічних якостей, цінностей і ставлень, що забезпечують їм здатність ефективно виконувати професійні функції і завдання та сприяють самореалізації та саморозвитку.

До складових професійної компетентності майбутніх фахівців відносять: актуальну кваліфікацію (знання, вміння, навички з професійної сфери); когнітивну готовність; (вміння на діяльнісному рівні опановувати нові знання, технології; вміння вчитися та навчати (виховувати) ін.); комунікативну підготовленість (володіння рідною та іноземними мовами, вміння керувати колективом, вести дискусію, мотивувати і захищати свої рішення); креативну підготовленість (здатність до пошуку принципово нових підходів до вирішення відомих завдань або постановка і розв'язання принципово нових завдань, як у професійній сфері, так і в суміжних сферах); розуміння тенденцій та основних напрямів розвитку професійної сфери та

освіти в цілому; усталені та такі, що постійно розвиваються професійно значущі особистісні якості.

На основі теоретичного аналізу наукових робіт учених [5; 13; 21; 26; 35; 39; 64] визначено такі «ключові» види професійних компетентностей педагогів дошкільної освіти: методичні, оціночні, організаторські та комунікативні.

Група методичних компетентностей проявляється у володінні педагогом аналітичними, прогностичними і проектувальними способами діяльності, при реалізації відповідних функцій педагога дошкільної освіти.

Сукупність оціночних компетентностей забезпечує реалізацію педагогом рефлексивної функції і виявляється у володінні способами педагогічного оцінювання, а також рефлексії.

Організаторська компетентність проявляється в реалізації організаторської функції педагога дошкільної освіти і передбачає володіння мобілізаційними, інформаційними, розвивальними та орієнтаційними способами діяльності.

Комунікативна компетентність проявляється у володінні педагогом способами професійно-педагогічного спілкування, педагогічної техніки та перцептивними способами при реалізації комунікативної функції і розуміється дослідницями як сукупність компетентностей – перцептивної, педагогічної техніки та педагогічного спілкування.

Ми поділяємо позицію В. Макарової про те, що у практиці освіти професійна компетентність часто розглядається як результат засвоєння набору компетентностей, як системне утворення, що складається з компетентностей більш часткового порядку. Однак набір компонентів не є простою їх сумою, тут яскраво проявляється синергетичний ефект: сумарна дія складових у рамках утворюваної системи перевищує просте додавання ефектів дій кожного з елементів окремо, дає якісно нове утворення, створюється система, яка саморозвивається і самоорганізується [34].

Ми вважаємо, що у вищій професійній школі набір універсальних і спеціальних компетентностей має визначатися, виходячи з цілей професійної підготовки, сфери професійної діяльності, для яких ведеться підготовка фахівців, а також об'єктів, видів і узагальнених завдань професійної діяльності випускників.

Для випускника ЗВО об'єктом професійної діяльності є діти різного віку, що потрапили в різні життєві обставини, які перебувають в різних умовах, але в будь-якому випадку, об'єктом праці цієї професійної групи є людська індивідуальність. І, незалежно від рівня освіти, який отримав випускник, він у процесі своєї педагогічної діяльності має справу з неповторною особистістю і повинен вирішувати професійні завдання високого рівня складності.

Ми погоджуємося з думкою вчених про те, що здійснити таку підготовку надзвичайно складно, і залежить це звичайно не тільки від змісту професійних освітніх програм, а й від педагогічних технологій, кваліфікації педагогічних кадрів, що реалізують освітню програму. Однак, детальна розробка складу компетентностей як цільових орієнтирів при розробці змісту основних освітніх програм, дозволить усунути основне протиріччя між необхідністю підготовки фахівців нового типу, здатних більш успішно і ефективно вирішувати питання виховання і розвитку дітей і нездатністю традиційної системи педагогічної освіти забезпечити підготовку таких фахівців.

Таким чином, зростаючі вимоги суспільства та системи дошкільної освіти до рівня професійної компетентності майбутніх фахівців дошкільного виховання потребують переорієнтації освітнього процесу в ЗВО України на формування високого рівня професійної компетентності, що є неможливим без проведення наукових досліджень, визначення та обґрунтування сутності, змісту та структури такої компетентності, а також відповідної організації освітнього процесу. Орієнтація змісту освіти на формування професійної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти насамперед

передбачає ґрунтовне розроблення системи компетентностей різного рівня. Така система має містити елементи комплексу компетентностей, що пов’язані за змістом і структурою та можуть формуватись у майбутніх фахівців поступово залежно від дисциплін, року навчання тощо. Визначення результатів навчання майбутніх фахівців на кожному з його етапів на основі компетентнісного підходу дозволить здійснити відповідні зміни в українській дошкільній освіті.

1.2. Аналіз стану сформованості професійної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти

Модернізація системи освіти в Україні висуває питання формування професійної компетентності майбутніх фахівців дошкільного виховання на одне з провідних місць. Високий рівень професійної компетентності майбутніх фахівців є умовою ефективності організації роботи закладу дошкільної освіти. При цьому до фахівців, які працюють в системі дошкільної освіти мають пред’являтися достатньо високі предметно-професійні вимоги, пов’язані з рівнем педагогічної майстерності та володіння професійною компетентністю, а також з реальною можливістю допомогти реалізувати очікування дитини і батьків у сфері дошкільної освіти.

З метою вивчення стану сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців дошкільного виховання у ЗВО нами було проведено констатувальний етап експерименту, який здійснювався на основі розробленої програми та методики. Програма експерименту включала:

– аналіз підручників та посібників, спрямованих на підготовку майбутніх фахівців дошкільного виховання у закладі вищої освіти;

– аналіз навчального плану підготовки майбутніх фахівців дошкільного виховання у ЗВО і освітнього стандарту професійної підготовки

першого (бакалаврського) рівня вищої освіти зі спеціальності 012 Дошкільна освіта;

– аналіз документації ЗВО (навчальні плани, програми, навчально-методичне забезпечення);

– аналіз даних анкетного опитування майбутніх фахівців дошкільного виховання у ЗВО України;

– аналіз результатів співбесід з різними категоріями педагогічних працівників (керівниками, викладачами);

– самооцінку визначення рівня професійної компетентності майбутніх фахівців дошкільного виховання;

– оцінювання ефективності формування професійної компетентності майбутніх фахівців дошкільного виховання у ЗВО.

Методика експерименту передбачала застосування таких методів, як: анкетування, інтерв'ювання, бесіда, ранжування, рейтинг, а також самооцінка рівня сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців дошкільного виховання у ЗВО; анкетне опитування щодо ефективності формування професійної компетентності майбутніх фахівців дошкільного виховання у ЗВО; анкетування викладачів щодо застосування в освітній практиці моделювання професійної діяльності майбутніх фахівців дошкільного виховання; відвідування занять та їх аналіз з точки зору використання моделювання професійної діяльності в навчальному процесі; анкетування студентів щодо оцінювання праці викладачів; вивчення та аналіз навчальних підручників, посібників, навчальних планів, програм на предмет їх спрямованості на забезпечення формування професійної компетентності майбутніх фахівців дошкільного виховання у ЗВО.

На питання про те, яким є фактичний стан формування професійної компетентності майбутніх фахівців дошкільного виховання, дають відповідь результати аналізу матеріалів спеціально проведеного методом анкетування обстеження. Розроблені автором анкети для визначення понять «Компетентність», «Визначення ефективності формування професійної

компетентності студентів ЗВО», «Яку дисципліну Ви вважаєте найбільш ефективною для формування професійної компетентності студентів ЗВО», «Найбільш ефективні засоби навчання для формування професійної компетентності студентів». Всі анкети були обговорені на засіданні експертної ради закладу освіти, уточнено зміст їхніх формулювань та прийнято рішення щодо проведення анкетування студентів і викладачів.

Мета анкетування: визначити стан сформованості професійної компетентності студентів ЗВО в процесі практичної педагогічної діяльності.

Завдання анкетування: а) встановити наявність у закладі освіти системи формування професійної компетентності студентів; б) виявити існуючі невідповідності, проблеми та недоліки; г) з'ясувати рівень існуючого стану сформованості професійної компетентності студентів ЗВО; д) надати об'єктивну оцінку цього рівня.

Нами було опитано 150 студентів – майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти Запорізького національного університету, Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії. Ми провели анкетування викладачів і студентів, з проханням визначити сутність поняття «компетентність». Результати відповідей наведено у таблицях 1.1, 1.2.

Таблиця 1.1

Результати визначення поняття «компетентність» викладачами закладу вищої освіти

№ п/п	Варіанти визначення поняття «компетентність»	Результат у %
1.	Як сукупність знань	–
2.	Як сукупність умінь	–
3.	Як сукупність знань і вмінь	–
4.	Як застосування знань, умінь і навичок	10,5%
5.	Як якість особистості	–
6.	Як сукупність якостей особистості	–
7.	Як авторитетність, наявність досвіду, коло повноважень особи	69,1%
8.	Як володіння компетенцією	7,8%
9.	Наведить власне визначення, якщо Вас не влаштовують всі попередні	12,6%
10.	Не можу визначити	–

Зазначені вище результати свідчать про те, що більша частина викладачів (69,1%) розуміють поняття «компетентність», 12,6% – навели власні визначення, які переважно збігаються з пунктом 7 нашої анкети, і лише 7,8% викладачів визначили компетентність як володіння компетенцією. Наведені результати свідчать про необхідність скорегувати науково-методичну роботу у ЗВО України та спрямувати її на оволодіння викладачами понятійним апаратом компетентнісного підходу, як основи модернізації освіти в Україні, одним з концептуальних положень забезпечення єдиного освітнього простору та оновлення цілей і змісту освіти з урахуванням світового досвіду та принципів сталого розвитку. Таблиця 1.2 демонструє результати визначення поняття «компетентність» студентами ЗВО.

Таблиця 1.2

Результати визначення поняття «компетентність» студентами закладу вищої освіти

№ п/п	Варіанти визначення поняття «компетентність»	Відмітка (+)
1.	Як сукупність знань	–
2.	Як сукупність умінь	–
3.	Як сукупність знань і вмінь	–
4.	Як застосування знань, умінь і навичок	54,3%
5.	Як якість особистості	–
6.	Як сукупність якостей особистості	–
7.	Як авторитетність, наявність досвіду, коло повноважень особи	30,9%
8.	Як володіння компетенцією	4,5%
9.	Наведи власне визначення, якщо не влаштовують всі попередні	10,3%
10.	Не можу визначити	–

Отримані результати свідчать про те, що 30,9% майбутніх фахівців з дошкільного виховання плутають поняття «компетенція» і «компетентність». Запропоновані студентами (10,3%) власні визначення не завжди є правильними. 54,3% студентів розуміють поняття «компетентність» в цілому

правильно. Найбільш чітке визначення дали 4,5% студентів. Такі дані свідчать про необхідність посилення роботи щодо оволодіння змістом і структурою основних понять компетентнісного підходу, без розуміння яких майбутнім фахівцям буде важко оволодіти професійною компетентністю і успішно виконувати професійні обов'язки.

Важливим аспектом нашого дослідження стало виявлення ефективності формування професійної компетентності у ЗВО. З цією метою в анкетуванні (табл. 1.3) ми попросили студентів оцінити даний показник за кількома параметрами. Спочатку ми попросили студентів оцінити ефективність формування професійної компетентності у закладі вищої освіти, і у підсумку отримали наступні результати.

Таблиця 1.3

Результати оцінювання студентами ефективності формування професійної компетентності у закладі вищої освіти

№ п/п	Оцінка ефективності	Результат у %
1.	Дуже ефективно	4,7%
2.	Ефективно	26,2%
3.	Середньо	69,1%
4.	Недостатньо	–
5.	Неефективно	–

На питання: «Чи вважаєте Ви, що ваша професійна компетентність у закладі вищої освіти освіти формується ефективно?» 4,7% респондентів зазначили, що компетентність формується дуже ефективно; 26,2% – відповіли, що вона формується ефективно; 69,1% – формується на середньому рівні. Відповідь «не ефективно» не дав жоден респондент. У зв'язку із цим, ми можемо зробити висновок, що значна частина студентів достатньо реально оцінює вимоги до власної професійної компетентності, а результати випускників виявилися вищими.

Наступним етапом нашого дослідження було з'ясувати питання ефективності засобів формування професійної компетентності майбутніх

фахівців дошкільного виховання. Для цього ми попросили студентів виділити найбільш ефективні засоби навчання в ЗВО, що створюють умови для формування їхньої професійної компетентності. Проаналізувавши матеріали анкет всіх груп студентів ми отримали наступні результати (табл. 1.4).

Таблиця 1.4

Результати оцінювання студентами найбільш ефективних засобів для формування професійної компетентності у закладі вищої освіти

№ п/п	Найбільш ефективні засоби для формування професійної компетентності майбутніх фахівців дошкільного виховання	Результат у %
1.	Тематичні бесіди і дискусії	27,7%
2.	Вирішення творчих завдань	26,6%
3.	Індивідуально-групові завдання	17,0%
4.	Педагогічна практика	20 %
5.	Проведення фрагментів уроків (пробні уроки)	8,7%

Як видно з таблиці 1.4, найбільш ефективними засобами навчання студенти визначили тематичні бесіди і дискусії (27,7%), далі з невеликим відривом йде вирішення творчих завдань (26,6%), на третє місце студенти поставили індивідуально-групові завдання (17,0%), на четверте – педагогічна практика (20%).

Однак, цікавим є той факт, що тільки 8,7% студентів ефективним засобом формування професійної компетентності вважають проведення фрагментів уроків, мета яких якраз і полягає у формуванні професійної компетентності майбутніх фахівців дошкільного виховання.

Таким чином, всі вищенаведені результати свідчать про те, що чіткої системи формування професійної компетентності майбутніх фахівців у ЗВО ще не створено. Підтверджує цю думку й проведений нами аналіз навчальних планів, програм та навчально-методичного забезпечення підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, який показав, що:

– вивчення дисциплін, спрямованих на формування професійної компетентності майбутніх педагогів є обов’язковим елементом їхньої підготовки;

– дисципліни представляють собою всі цикли, а саме цикл гуманітарної та соціально-економічої підготовки, природничо-наукової підготовки та професійної і практичної підготовки;

– професійно-практична підготовка майбутніх фахівців дошкільного виховання складає, приблизно, 65%, суспільно-гуманітарна 18,6% та природничо-наукова 16,4% від загального обсягу часу;

– збільшені обсяги навчального матеріалу з незмінним терміном загальної підготовки студентів у ЗВО і вивчення дисциплін, зокрема, утворюють протиріччя, яке слід вирішувати засобами інших дисциплін;

– друге протиріччя виникає між застосуванням у ЗВО переважно традиційних технологій навчання та вимогами щодо застосування нових, компетентнісно орієнтованих;

– третє протиріччя виникає між спрямованістю навчальних підручників та посібників на традиційні методи навчання та вимогами нормативно-правових документів, суспільства і системи дошкільної освіти здійснювати підготовку фахівців на основі компетентнісного підходу.

Отже, професійна підготовка майбутніх фахівців дошкільного виховання потребує наукового обґрунтування, розробки та впровадження відповідної методики, яка б сприяла усуненню виявлених недоліків та протиріч традиційної підготовки та покращенню рівня сформованості професійної компетентності майбутніх педагогів.

Вирішення цього питання ми також вбачаємо у встановлені комплексної мережі зв’язків між темами дисциплін з матеріалом всіх інших дисциплін, для того, щоб ці (інші) дисципліни були спрямовані на формування професійної компетентності; упровадження компетентнісно орієнтованих технологій навчання; здійснення підготовки майбутніх фахівців на основі компетентнісного підходу, коли основними результатами діяльності

навчального закладу має стати не система знань, умінь і навичок студентів як самоціль. Ідеться про набір ключових компетентностей майбутніх фахівців дошкільного виховання в інтелектуальній, правовій, предметній, інформаційній та інших сферах.

Проведена нами педагогічна діагностика викладачів включала анкету для них щодо застосування методу моделювання професійної діяльності в освітній практиці, яка включала наступні запитання:

1. Перерахуйте найбільш важливі, на ваш погляд, вимоги до застосування методу моделювання професійної діяльності майбутніх педагогів на навчальних заняттях.

2. Які компоненти професійної компетентності ви формуєте на навчальних заняттях?

3. Які професійні навички Ви формуєте на навчальних заняттях?

4. Яким чином Ви моделюєте спільну діяльність студентів і викладача для вирішення навчально-професійних завдань?

5. Які особистісно-розвивальні освітні технології Ви використовуєте у навчально-предметній діяльності зі студентами?

6. З яких суміжних областей Ви використовуєте знання під час викладання Вашої дисципліни?

На констатувальному етапі педагогічного експериемнту за репрезентативною вибіркою було опитано 23 викладачі досліджуваних закладів вищої освіти. Проведена діагностика показала наступні результати.

1. Серед основних вимог до застосування моделювання професійної діяльності були названі: в діяльності викладача – реалізація принципів розвивального навчання, створення психолого-гуманістичної атмосфери, застосування активних форм роботи зі студентами, практична спрямованість навчального матеріалу. Тільки 32,3% респондентів відзначили сутнісні сторони моделювання в діяльності студентів: участь в цілепокладанні, проєктуванні, рефлексії, комунікативну діяльність студентів, використання моделей теоретичного освоєння матеріалу.

2. Дві третіх частини викладачів недостатньо чітко уявляли структуру і зміст професійної компетентності, а також роль власної дисципліни у формуванні майбутніх фахівців дошкільного виховання, виходячи з моделі фахівця.

3. Серед професійних навичок і вмінь, для формування яких викладачі створюють умови на навчальних заняттях, найбільш часто відзначалися: культура мовлення, вміння вести діалог, навички самостійної роботи, аналітичні вміння, комунікативні навички. Уміння планувати і проєктувати відзначили лише 48,2% респондентів, навички цілепокладання – всього 14,5%.

4. Моделюючи діяльність студентів з вирішення навчально-професійних завдань, тільки 12,4% викладачів вказали на спільне цілепокладання, 28,2% – на діалогові форми спілкування, 19,3% – на організацію рефлексивної діяльності студентів. Таким чином, більшість викладачів не до кінця усвідомили роль власної дисципліни у формуванні професійної компетентності.

5. Відзначаючи особистісно-розвивальні освітні технології, що використовувались у навчально-предметній діяльності зі студентами, тільки частина педагогів називали діалогові (34,5%), проблемне навчання (22,3%), ігрові технології (32,5%).

Відповіді викладачів дозволили нам зробити висновок, що значна їх частина реалізовувала у викладанні предметно-знаннєвий, а не компетентнісний підхід, це знайшло підтвердження й у подальшій роботі, коли ми аналізували відвідані заняття.

Звернемося до аналізу даних, отриманих за результатами відвідування нами та спеціально підготовленими експертами, із числа завідувачів кафедрою закладів вищої освіти 12 занять, результативність яких представлено на рис. 1.1-1.2.

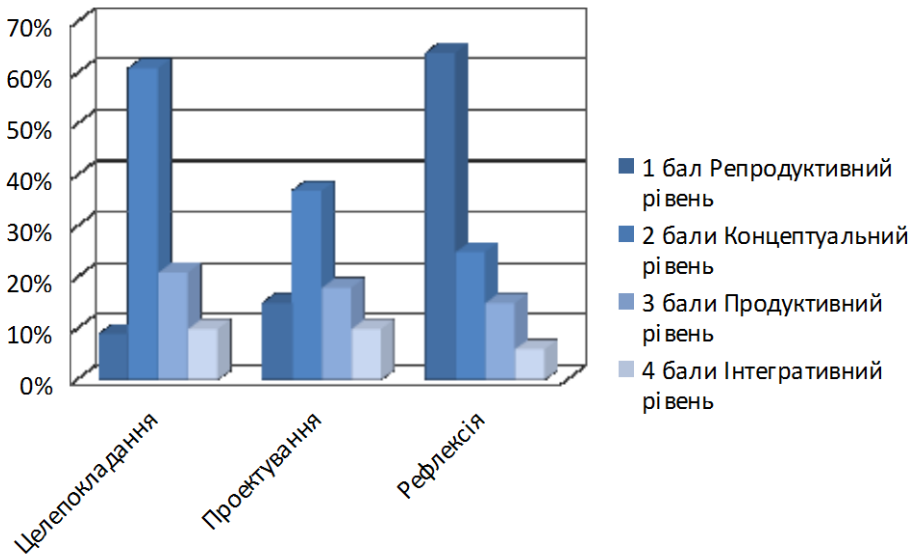


Рисунок 1.1. Зведений аналіз за результатами відвідування занять викладачів під час проведення констатувального етапу експерименту (методологічний компонент)

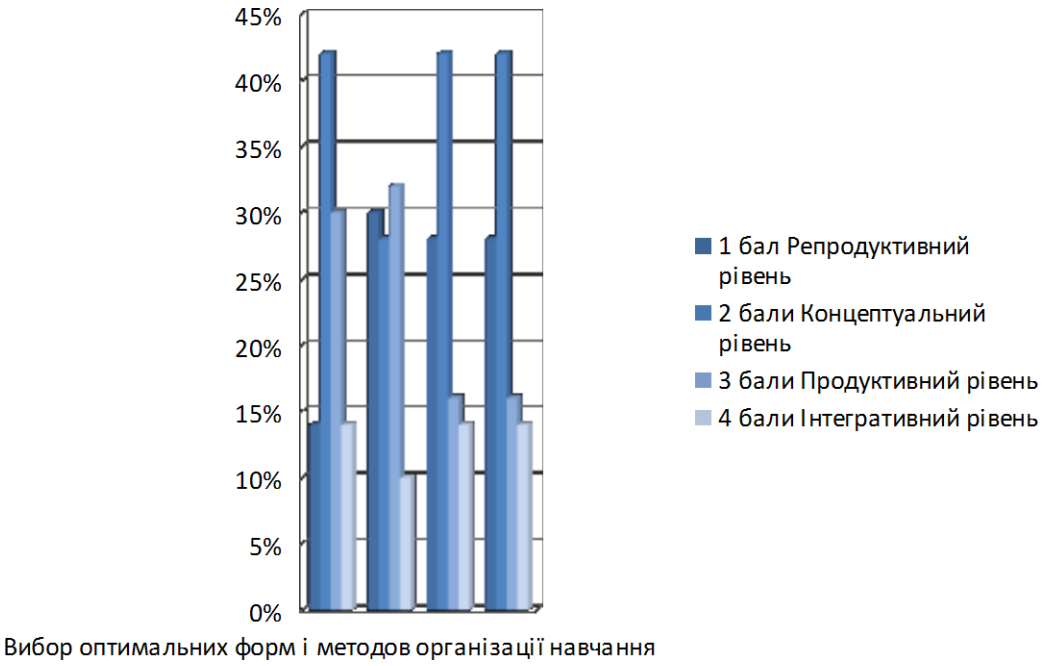


Рисунок 1.2. Зведений аналіз за результатами відвідування занять викладачів під час проведення констатувального етапу експерименту (організаційний компонент)

На підставі проведених досліджень, ми виявили, що викладачам не вистачало вмінь включати студентів у процеси цілепокладання, проєктування і рефлексії; вмінь пов’язати зміст навчального заняття із професійною

діяльністю, якщо воно безпосередньо не відображає педагогічну тематику; вмінь здійснювати міждисциплінарні зв'язки для створення інтегративного уявлення про майбутню професійну діяльність.

Таким чином, були виявлені наступні труднощі викладачів у застосуванні моделювання професійної діяльності у педагогічній практиці:

1) невикористання або незнання сутності моделювання професійної діяльності, структури та змісту професійної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти;

2) недостатність цілеспрямованої роботи з формування професійних умінь і навичок майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти;

3) труднощі у використанні інтерактивних форм і методів навчання, організації взаємодії зі студентами.

Отримані дані, по-перше, свідчать про певні недоліки у професійній діяльності викладачів, а по друге, про певні резерви, які можуть стати основою для визначення змісту того блоку понять, умінь і навичок, якими повинні оволодіти викладачі закладу освіти в процесі методичної роботи, і що мають бути включені у підготовку студентів для використання методу моделювання професійної діяльності в освітньому процесі.

Типовими недоліками в організації роботи з формування професійної компетентності майбутніх фахівців дошкільного виховання у ЗВО є: 1) неусвідомленість, неконкретність цілей занять (студенти не беруть участі у цілепокладанні, проектуванні, рефлексії); 2) нерозробленість міжпредметних зв'язків навчальних дисциплін; 3) невикористання викладачами теоретичних моделей засвоєння навчального матеріалу; 4) неврахування, викладачами фундаментальних принципів побудови системи формування професійної компетентності майбутніх фахівців; 5) відсутність моделювання оптимальних форм спілкування; 6) неактивне застосування моделювання взаємодії між учасниками освітнього процесу.

З огляду на недостатній рівень у студентів необхідних теоретичних знань, недостатній рівень сформованості спеціальних умінь, якостей та

цінностей, які складають зміст і структуру професійної компетентності, виникає потреба у розроблені, науковому обґрунтуванні та експериментальній перевірці моделі формування професійної компетентності майбутніх фахівців дошкільного виховання у ЗВО, що і буде зроблено в наступному розділі кваліфікаційної роботи.

РОЗДІЛ 2
МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ

2.1. Наукові засади визначення та структурування змісту моделі формування професійної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти

Зміни в соціально-політичних та економічних умовах зумовили підвищення вимог до якості та рівня підготовки випускників закладів вищої освіти. Зростаючий попит на соціально-активну особистість, здатну самостійно приймати рішення і нести відповідальність за їх реалізацію, ускладнив освітні функції системи вищої професійної освіти.

Основна мета сучасної вищої освіти – підготовка кваліфікованого фахівця, конкурентоспроможного на ринку праці, здатного до ефективної роботи за фахом на рівні світових стандартів, готового до постійного професійного зростання, соціальної та професійної мобільності, який володіє відповідною професійною компетентністю.

Проблема формування професійної компетентності сучасних фахівців вирішується дослідниками [2; 10; 13; 15; 20; 46] з позицій різних наукових підходів.

Основоположним, загальнонауковим методом аналізу будь-якого досліджуваного педагогічного явища є системний підхід. З системним підходом до об’єкта дослідження тісно пов’язаний метод моделювання, що дозволяє глибше проникнути в сутність об’єкта дослідження, глибше його пізнати.

Моделі виступають як аналоги об’єктів дослідження, тобто вони подібні до них, але не тотожні їм. Модель є системою елементів, які

відтворюють окремі сторони, функції предмета вивчення. Отже, існує безліч визначень поняття «модель», всі вони не суперечать, а лише взаємодоповнюють одне одну з різних позицій.

Таким чином, системний підхід дозволяє розглянути формування професійної компетентності фахівців дошкільного виховання і визначити її структуру, взаємозв'язки між елементами всередині системи і з зовнішнім середовищем; вивчити принципи функціонування системи формування даної якості у закладі вищої освіти, а також процес управління даною системою.

У процесі розробки педагогічної моделі формування професійної компетентності ми враховували те, що студентам важливо створити та забезпечити: спільне ціннісно-смислове середовище, досвід, набутий у спільній діяльності, єдність або узгодженість мети, подібні емоційні стани, усвідомлене об'єднання зусиль осіб, кожна з яких володіє унікальним об'ємом знань, умінь, навичок, переживань.

Відповідно до соціального замовлення суспільства і держави, державних стандартів вищої освіти, нами була розроблено модель формування професійної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у фаховій підготовці (рис. 2.1).

Побудова моделі формування професійної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у ЗВО базується на аналізі змісту їхньої професійної діяльності. Аналіз професійної діяльності – метод, який використовується на всіх етапах розробки змісту освіти і навчання від визначення кваліфікаційних вимог до майбутніх фахівців до вибору завершальних форм навчання.

Структуру розробленої моделі становлять кілька взаємопов'язаних складових: цілепокладаюча, теоретико-методологічна, змістова, організаційно-структурна, організаційно-процесуальна та результативна.

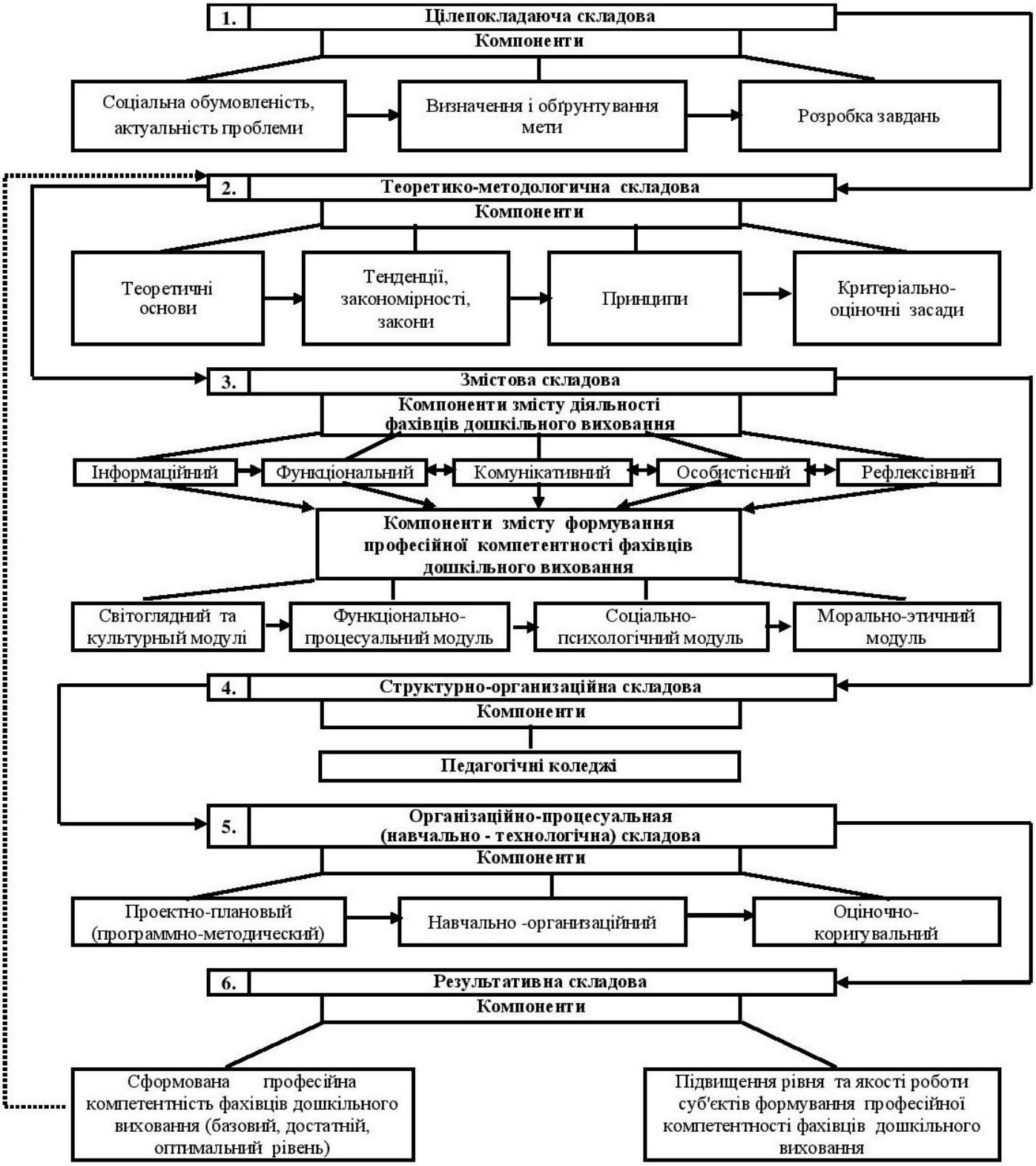


Рисунок 2.1. Модель формування професійної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у фаховій підготовці

Перша складова авторської моделі – цілепокладаюча, визначається замовленням соціуму на надання фахівцями дошкільного виховання якісних освітніх послуг. Реалізація цілепокладаючої складової орієнтована на досягнення головної стратегічної мети – формування професійної компетентності фахівців дошкільного виховання як фактора успішного психолого-педагогічного супроводу розвитку дітей 3-6 років.

Функцією цілепокладаючої складової є встановлення прогнозованого рівня сформованості професійної компетентності фахівців дошкільного виховання, який повинен відповідати нормативним вимогам до професійної підготовки випускників ЗВО.

Наступним компонентом моделі є теоретико-методологічна складова. У теоретико-методологічній складовій відображено концепцію дослідження, тенденції, закономірності, принципи, теоретичні основи функціонування системи, що досліджується.

Проєктування будь-якої моделі розпочинається із визначення і характеристики методологічних засад дослідження та створення відповідної концепції. Сучасний етап розвитку й становлення вищої освіти України висуває перед педагогічною наукою нові завдання, які передбачають не лише практичне розв’язання проблеми формування професійної компетентності майбутніх фахівців дошкільного виховання, а й її глибинне теоретико-методологічне обґрунтування, цілеспрямоване й поступове впровадження у практичну діяльність ЗВО.

Головною ідеєю концепції є положення про те, що побудова цілісної, моделі формування професійної компетентності майбутніх фахівців дошкільного виховання у ЗВО та відповідної технології її реалізації, визначення теоретико-методологічних засад її функціонування, системно-функціональних зв’язків, механізмів впливу на процеси, що забезпечують ефективність і продуктивність її реалізації має ґрунтуватися на аксіологічному, системному, компетентнісному, особистісному, діяльнісному,

контекстному та рефлексивному підходах до розгляду складних педагогічних об’єктів.

Концепція дослідження включає три взаємопов’язаних концепти, які забезпечують реалізацію провідної ідеї. Методологічний концепт відбиває взаємозв’язок і взаємодію різних підходів до вивчення проблеми впровадження та застосування моделі формування професійної компетентності студентів ЗВО. Передумовами його є: аксіологічний підхід, який дозволяє вивчати явища з точки зору виявлення їх можливостей задовольняти потреби людини, розв’язувати завдання гуманізації суспільства; системний підхід, який дозволяє розкривати закономірності, зв’язки між окремими компонентами системи. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців дошкільного виховання у фаховій підготовці є певною системою, з одного боку, а також елементом педагогічної системи більш високого порядку, з іншого.

Цілісність і системність моделі формування професійної компетентності фахівців дошкільного виховання забезпечується її структурними і функціональними компонентами. Діяльнісний підхід забезпечує організацію діяльності суб’єктів (майбутніх фахівців), у якій вони проявляють активність у процесі пізнання. Застосування діяльнісного підходу в нашому дослідженні дозволить: розглянути особливості професійної діяльності майбутніх фахівців дошкільного виховання; визначити характер діяльності викладача і студента в процесі професійного навчання, спрямованих на формування професійної компетентності майбутніх фахівців; вибудувати процес з формування професійної компетентності згідно з компонентами діяльності майбутніх фахівців у процесі навчання. Компетентнісний підхід передбачає інформаційну, функціональну, комунікативну, особистісну, рефлексивну та інші складові результатів навчання, що відбивають приріст не лише знань, умінь, навичок, а й досвіду емоційно-ціннісного ставлення, що забезпечує ефективність реалізації моделі формування професійної компетентності майбутніх фахівців дошкільного

виховання у ЗВО; ресурсний підхід уможливлює проектування змісту педагогічних умов, що забезпечують ефективність формування професійної компетентності студентів на основі об'єктивно існуючих чинників і засобів, необхідних для реалізації потенційних можливостей суб'єкта навчання.

Контекстний підхід стосовно проектування моделі формування професійної компетентності майбутніх фахівців дошкільного виховання є практико-орієнтованою основою і дозволяє підпорядкувати змістовні, процесуальні та організаційно-педагогічні засоби формування професійної компетентності саме інтересам майбутньої професійної діяльності, забезпечивши тим самим передумови для трансформації навчальної діяльності студентів у професійну педагогічну діяльність.

Важливим і цінним з нашої точки зору є та обставина, що використання відповідних систем проблемних ситуацій дозволяє вибудувати своєрідну «сюжетну канву професійної діяльності».

Рефлексивний підхід виявляє механізми відстеження педагогічних факторів впливу на процеси самоактуалізації, самонавчання, самоконтролю, самооцінки, самоуправління й самоорганізації, що відбивається на здатності особистості студента ЗВО до саморефлексії в рамках функціонування моделі формування професійної компетентності майбутніх фахівців дошкільного виховання у ЗВО.

Теоретичний концепт визначає систему вихідних параметрів, дефініцій, без яких неможливе розуміння сутності явища, яке вивчається, а також мету, завдання, функції та властивості.

Технологічний концепт передбачає розробку й упровадження технології формування професійної компетентності майбутніх фахівців дошкільного виховання у фаховій підготовці. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців дошкільного виховання у ЗВО – це спеціально організований, цілеспрямований, динамічний, інноваційний процес, що потребує розробки науково-методичного забезпечення, яке передбачає визначення комплексу засобів й умов його функціонування на теоретичних

засадах аксіологічного, системного, діяльнісного, компетентнісного, ресурсного, особистісного, контекстного, діяльнісного та рефлексивного підходів.

Третьою складовою моделі, що логічно випливає з попередніх, є її змістове наповнення. У педагогіці моделюють як зміст освіти, так і навчальну діяльність. Крім того, досить широко застосовується моделювання навчального матеріалу для його логічного впорядкування, побудови семантичних схем, подання навчальної інформації в наочній формі та в розрахунку на образні асоціації за допомогою мнемонічних правил. Виділяють модель навчання, яка визначається як педагогічна техніка, система методів і організаційних форм навчання, що складають дидактичну основу моделі.

Компоненти змістової складової моделі визначають на основі аналізу структури змісту та умов діяльності конкретного фахівця, а саме головними напрямами діяльності, цільових функцій, змісту діяльності з формування професійної компетентності фахівців дошкільного виховання. На нашу думку, у змісті діяльності фахівців дошкільного виховання можна виділити такі інтегровані напрями змісту діяльності: інформаційний, функціональний, комунікативний, особистісний та рефлексивний.

Визначення змісту формування професійної компетентності майбутніх фахівців дошкільного виховання, що реалізовується на основі взаємопов’язаної діяльності учасників освітнього процесу та програмно-методичного забезпечення здійснювалось на основі принципів формування змісту освіти.

Зміст підготовки фахівців дошкільного виховання структурувався нами у відповідності до певних модулів, які формувались на основі концепції та авторського підходу, а також можливостей викладацького колективу, що забезпечує цей процес, та рівня його можливостей.

Змістовний блок розробленої нами моделі представлений сучасними орієнтирами в сфері професійної педагогічної освіти і спрямований на

забезпечення конкурентоспроможного рівня освіти, як за змістом освітніх програм, так і за якістю освітніх послуг. Для цього на основі аналізу стандарту вищої освіти, професіограм фахівців дошкільного виховання, нами визначено структуру професійної компетентності майбутніх фахівців дошкільного виховання як сукупності мотиваційно-ціннісного, когнітивного, діяльнісного, особистісного та оцінно-рефлексивного компонентів, якими мають оволодіти студенти у процесі навчання.

Модулями, що покладені в основу структурованого змісту формування професійної компетентності фахівців дошкільного виховання є: інформаційний, функціональний, комунікативний, особистісний, рефлексивний.

Змістовий компонент моделі характеризує основні напрями професійної освіти майбутніх фахівців дошкільного виховання. Відповідно до визначеної мети та завдань нами удосконалено зміст освіти, спрямований на формування професійної компетентності майбутніх фахівців дошкільного виховання у закладі вищої освіти.

Наступною структурною складовою моделі є організаційно-структурна, що містить суб'єкти (органи або особи), об'єкти (особи, заклади, колективи), які є компонентами моделі, їх зв'язки у процесі спільної діяльності, а також умови, в яких це відбувається.

Суб'єктами формування професійної компетентності фахівців дошкільного виховання є керівники, їх заступники, викладачі, колективним суб'єктом є заклади вищої освіти, об'єктами – студенти, студентські групи, колективи тощо. Кожен студент має індивідуальні особистісні та діяльнісні особливості, тобто особливості задатків, здібностей, інтелектуальної діяльності, когнітивного стилю, рівня домагань, самооцінки, працездатності, а також особливості виконання діяльності. Кожен студент має власний стиль діяльності, зокрема навчальної, а також власне ставлення до неї.

Ефективне формування професійної компетентності фахівців дошкільного виховання потребує визначення і створення у ЗВО відповідних педагогічних умов.

Ми виходили з того, що педагогічні умови – це цілеспрямовано створена обстановка (середовище), в якій в тісній взаємодії представлено сукупність психологічних і педагогічних факторів (відносин, засобів тощо), що дозволяють педагогу ефективно здійснювати виховну або навчальну роботу.

У результаті було визначено сукупність основних педагогічних умов для успішного формування професійної компетентності майбутніх фахівців дошкільного виховання. На наш погляд, для підвищення рівня сформованості професійної компетентності фахівців дошкільного виховання необхідно створити такі педагогічні умови:

– усвідомлення студентами важливості професійної діяльності фахівців дошкільного виховання та оволодіння ними відповідними теоретичними знаннями, вміннями і навичками, необхідними для її здійснення;

– формування у них мотиваційно-ціннісного ставлення до оволодіння професією фахівця дошкільного виховання;

– забезпечення максимального використання можливостей теоретичного і практичного напрямів професійної підготовки, інноваційних педагогічних технологій у процесі формування професійної компетентності майбутніх фахівців дошкільного виховання;

– оптимальне поєднання репродуктивних та активних методів роботи у процесі формування професійної компетентності майбутніх вихователів;

– залучення всіх учасників освітнього процесу до спільної діяльності з целепокладання, планування, прогнозування, рефлексії та оцінювання результатів цієї діяльності.

Важливим компонентом моделі формування професійної компетентності майбутнього фахівця дошкільного виховання є організаційно-процесуальна (навчально-технологічна) складова, яка є динамічною основою

моделі, і відображає етапи процесу практичної діяльності щодо реалізації моделі (її функціонування).

Цей компонент організаційно-процесуальної складової передбачає реалізацію модулів необхідних для формування професійної компетентності майбутніх фахівців дошкільного виховання, програм навчальних дисциплін, навчальних планів, розкладів занять, навчально-методичного забезпечення тощо.

Наступним компонентом організаційно-процесуальної складової є організація та виконання ліцензійних вимог щодо надання освітніх послуг у сфері вищої освіти, тобто матеріально-технічного, інформаційного, навчально-методичного, кадрового забезпечення освітнього процесу, організацію навчання, проведення занять у різних формах, усунення непередбачених перешкод, контроль, регулювання та попередню оцінку результатів спільної діяльності всіх учасників освітнього процесу щодо забезпечення визначених рівнів сформуваності професійної компетентності майбутніх вихователів ЗДО на різних її етапах.

Цей компонент передбачає поєднання різноманітних освітніх технологій: інтегративної, проектної, проблемної, ігрової та інформаційно-комунікативної для вирішення завдання процесу формування професійної компетентності майбутніх фахівців дошкільного виховання, а також позааудиторну роботу та практичне навчання. Даний компонент виконує функцію передачі та відтворення змісту реалізованого процесу.

Перейдемо до характеристики методів навчання. Методи навчання – це загальнодидактична категорія, яка дає уявлення про систему взаємодії викладача із студентами та забезпечує засвоєння змісту навчання, який, у свою чергу, відповідає цілям освіти.

Формування професійної компетентності майбутніх педагогів передбачає застосування як традиційних, так і інноваційних методів навчання. Традиційні були згруповані за основними напрямками педагогічної діяльності в процесі навчання: первинне оволодіння знаннями; закріплення і

вдосконалення знань і формування умінь і навичок; методи контролю та оцінки знань. Кожен з методів навчання спрямований на конкретну навчальну діяльність (теоретичну, контролюючу, практичну чи їх комбінацію) і передбачає досягнення викладачем певних цілей.

Інноваційні методи навчання й виховання, ми розглядали з позицій їхньої новизни, ефективності, дієвості, доцільності використання у сучасних умовах. Найбільш затребуваними сьогодні, на нашу думку, є активні та інтерактивні методи навчання. Під час такого навчання студент вступає у діалог з викладачем, виконує творчі, проблемні завдання, відповідає на запитання, що розвивають аналітичне і критичне мислення, ставить запитання викладачеві та іншим учасникам, тобто активізується творча співпраця викладача із студентами, вони разом аналізують і вирішують проблеми, моделюють ситуації, оцінюють дії однокурсників та власну поведінку.

З урахуванням цього в освітньому процесі застосовувалися традиційні, колективні та індивідуальні форми організації освітнього процесу, які доповнюються такими організаційними формами, як групові дискусії, аналіз практичних ситуацій, аналіз ситуації вибору оптимального шляху розв’язання завдання з точки зору оцінного вибору.

Однією із важливих складових моделі формування професійної компетентності фахівців дошкільного виховання є позааудиторна робота. Вона включає науково-дослідну та практичну роботу студентів, а також діяльність різних творчих студентських груп. Позааудиторна робота передбачає також проведення різноманітних олімпіад, конкурсів, науково-практичних конференцій, зустрічей з фахівцями-практиками, стейкхолдерами, з колишніми випускниками.

З урахуванням структури поняття «професійна компетентність майбутніх фахівців дошкільного виховання», його компонентного складу ми розробили матрицю оцінювання рівнів сформованості професійної

компетентності майбутніх фахівців дошкільного виховання, у відповідності до її компонентів:

1) мотиваційно-ціннісний компонент – характеризується ціннісним ставленням студентів до освіти як до початку процесу вбудовування особистості в систему відносин майбутнього професійного середовища. Рівень сформованості мотиваційно-ціннісного компоненту визначається ціннісними орієнтаціями особистості майбутнього фахівця, стійкою мотивацією до навчання, ставленням до вихованця як до цінності;

2) когнітивний компонент являє собою сукупність науково-теоретичних знань про професійну діяльність взагалі і про роль її змістовних характеристик зокрема. Рівень сформованості когнітивного компонента професійної компетентності фахівця визначається повнотою, глибиною, системністю знань про зміст професійної діяльності, її особливості, види, стратегії, розвиненим емоційним інтелектом;

3 діяльнісний компонент – характеризується вміннями планувати та здійснювати діяльність, вирішувати освітні і професійні завдання згідно плану. Рівень сформованості діяльнісного компоненту визначається впевненістю у власних діях, креативністю, творчим підходом до будь-якої справи та вмінням доводити її до запланованого результату;

4) особистісний компонент характеризує особистісний розвиток майбутнього фахівця: рівень активності, самостійності, життєвий оптимізм, вміння вести діалог, відстоювати моральну позицію;

5) оцінно-рефлексивний компонент виявляється в уміннях правильно аналізувати й оцінювати результати власної діяльності, а також рівень власного розвитку й особистісних досягнень. Рівень сформованості оцінно-рефлексивного компоненту передбачає наявність таких важливих для майбутніх фахівців умінь і якостей як вміння об’єктивно аналізувати й оцінювати результати власної і колективної діяльності, розуміння й аналіз думок, почуттів, мотивів, вчинків і подій.

Для оцінювання рівнів сформованості професійної компетентності ми скористалися стандартною шкалою: початковий, достатній та оптимальний рівні. Оптимальний рівень і є власне професійною компетентністю, а достатній і початковий необхідними етапами на шляху її досягнення.

Для того, щоб простежити динаміку розвитку всіх п’яти компонентів професійної компетентності майбутніх вихователів ЗДО, нами були введені десять показників, яких було достатньо для експериментального визначення рівня сформованості компетентності у фаховій підготовці:

1. Обсяг засвоєних професійних знань.

2. Рівень осмисленості (усвідомленості) засвоєних знань.

3. Швидкість виконання контрольних і тестових завдань.

4. Уміння здобувати знання самостійно.

5. Уміння використовувати набуті знання на практичних, лабораторних заняттях та у практичній діяльності.

6. Здатність переносити свої вміння на інші завдання і використовувати на інших навчальних дисциплінах та у ході практичного навчання на практиці.

7. Усвідомлення потреби щодо формування професійної компетентності у майбутніх фахівців дошкільного виховання.

8. Наполегливість у формуванні вмінь та якостей.

9. Інтереси і схильності до майбутньої професійної діяльності фахівця дошкільного виховання.

10. Уміння аналізувати результати власної діяльності та здійснювати рефлексію.

Матриця оцінювання рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців дошкільного виховання дає можливість обєктивно оцінити рівень сформованості професійної компетентності майбутніх педагогів.

Таким чином, розроблена нами модель дозволяє комплексно оцінити якість професійної підготовки студентів на етапах її становлення;

прогнозувати і здійснювати адекватні управлінські впливи в соціально-педагогічному середовищі; оцінити ефективність навчально-виховної діяльності студентів, здійснювати перспективне і поточне уточнення професійної компетентності майбутніх фахівців дошкільного виховання відповідно до вимог замовників; розробляти методики навчання. Для досягнення успіху у професійній діяльності необхідно забезпечити розвиток кожного елемента цієї системи.

Отже, розроблена модель формування професійної компетентності майбутніх вихователів ЗДО у фаховій підготовці передбачає цілісний підхід до аналізу, структурування, добору змісту навчання, а також наявність у закладі вищої освіти, – освітній системі, яка саморозвивається, такого важливого елементу, як спрямованість на зміни, інноваційну активність, що у підсумку, забезпечать конкурентоспроможність випускників ЗВО і успішність їхньої професійної кар’єри.

2.2. Характеристика технології формування професійної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у фаховій підготовці

Формування професійної компетентності фахівців дошкільного виховання, необхідної для ефективної професійної діяльності, відповідно до сучасних тенденцій розвитку дошкільної освіти потребує відповідної технології.

Слово «технологія» (від гр. techne – мистецтво, майстерність; logos – наука, поняття, вчення) означає сукупність методів обробки, виготовлення, зміни стану, властивостей, форми матеріалу, що здійснюються під час виготовлення продукції.

У вітчизняній та зарубіжній педагогіці найчастіше зустрічаються поняття «освітня технологія», «педагогічна технологія», «технологія

навчання». У зв’язку з цим правомірним, на нашу думку, є розмежування цих понять, оскільки кожне з них має свою ієрархію цілей, завдань, змісту тощо.

І. Зязюн, під педагогічною технологією, розуміє тактику реалізації освітніх технологій, що вибудовується на знанні закономірностей функціонування системи «педагог – матеріальне середовище – учень» в певних умовах навчання (індивідуальне, колективне, групове, масове тощо). Цій технології притаманні загальні риси і закономірності реалізації навчально-виховного процесу, незалежно від того, при вивченні якого конкретного предмету вони використовуються. Слід зазначити, що педагогічна технологія, може включати в себе інші спеціалізовані технології, розповсюджені в інших сферах науки і практики: нові інформаційні технології, промислові (індустріальні), електронні, поліграфічні, медичні тощо.

На думку С. Сисоєвої «технологія навчання включає сукупність форм, методів, прийомів, методик, засобів, що дозволяють гарантовано досягти запланованого результату. Отже в цьому контексті форми й методи, методики й засоби, прийоми навчання є тими структурними елементами, з яких конструюється технологія навчання відповідно до цілей та запланованих (бажаних) результатів освітнього процесу» [55, с. 40].

Таким чином, педагогічні технології мають змістовну частину (мету і зміст навчання, виховання, управління) і процесуальну (засоби, способи, дії досягнення педагогічної мети). Процесуальна частина може включати в себе допоміжні технології: організаційні технології: форми навчання (індивідуальні, групові, колективні, масові); 2) методи навчання і виховання; 3) інформаційні технології; 4) виробничі технології (індустрійні); 5) поліграфічні та ін.

Таким чином, проведений теоретичний аналіз свідчить про те, що будь-яка педагогічна технологія повинна задовольняти наступним основним методологічним вимогам: мати наукову базу; спиратися на певну наукову

концепцію; науково обґрунтовувати освітні цілі; мати ознаки системи: проектувати логіку процесу, взаємозв'язок всіх частин, узагальнення.

Розкриємо основні етапи проектування запропонованої нами технології формування професійної компетентності майбутніх вихователів ЗДО у фаховій підготовці.

Перший етап технології – розробка концепції і наукової бази технології. Концепція (лат. conceptio – система) – це комплекс положень, пов'язаних загальною вихідною ідеєю, що визначають діяльність людини (дослідницьку, управлінську, проектну, функціональну тощо) і спрямованих на досягнення певної мети.

Другий етап проєктування – цілепокладання. Сутність цього етапу полягає у визначенні викладачем соціально значущих дидактичних цілей – формування професійної компетентності у майбутніх фахівців дошкільного виховання. Тому на цьому етапі важливим стає обґрунтування і опис методики постановки цілей навчання майбутніх фахівців.

Наступним етапом проєктування технології є відбір і структурування змісту навчання в контексті майбутньої професійної діяльності майбутніх фахівців дошкільного виховання. Дана процедура здійснювалась шляхом вибору з наукового змісту навчальних елементів (об'єктів, явищ і методів діяльності), без знання яких формування професійної компетентності майбутнього фахівця дошкільного виховання неможливе.

Проєктування процесуальної сторони розробленої технології передбачає пошук і розробку дидактичних процедур засвоєння професійного досвіду пов'язаний з вибором методів, засобів проведення навчальних занять, організаційних форм активної взаємодії викладача зі студентами.

Для кожного модуля розроблялися контрольно-тестові завдання різної форми: закритої, відкритої, на відповідність і на встановлення правильної послідовності на основі вимог, що пред'являються до такого роду категорій. Основним завданням їх використання було визначенні якості засвоєння студентами змісту навчального матеріалу, необхідного для подальшого

просування у вивченні матеріалу і формування на їх основі відповідних професійних умінь, а також забезпеченні мотивації студентів (інформація для самоаналізу готовності до здійснення власної професійної діяльності).

За наслідками контролю знань студентів в рамках технології передбачена можливість корекції мети і змісту навчального матеріалу. Даний етап є завершальним у проектуванні пропонованої нами технології формування професійної компетентності майбутніх фахівців дошкільного виховання ЗДО.

Описані вище етапи проєктування технології знайшли віддзеркалення у методичних рекомендаціях щодо формування професійної компетентності майбутніх вихователів ЗДО. Вони містять цільові установки дисциплін (дидактична мета, сформульована у діагностичному вигляді); зміст навчального матеріалу, представлений як у модульній (кількість навчальних модулів), так і в структурній формі (матриці зв’язків, структурно-логічні схеми, плани проведення конкретних навчальних занять); форми, методи і засоби навчання, що дозволяють їх реалізовувати; сукупність педагогічних задач, передбачених автором; подано систему оцінювання, контролю і корекції освітнього процесу.

Надзвичайно важливим, для нашої технології є те, що досягнення загальної мети – формування професійної компетентності майбутніх фахівців дошкільного виховання, передбачає не тільки вивчення навчальних дисциплін, а й пронизує всю організацію життя студентів, його зв’язок з іншими значущими сторонами їхнього життя. З цієї точки зору освітній процес не дорівнює освітньому процесу. Освітній процес включає в себе і навчальний процес, і додаткову освіту студентів, а також їхню соціально-творчу діяльність та практику повсякденного життя. Тому сукупні цілі вищої педагогічної освіти не можна представити як просту сукупність цілей вивчення навчальних дисциплін. У той же час очевидно, що вивчення навчальних дисциплін має визначальне значення для цілей вищої педагогічної освіти.

З позицій компетентнісного підходу програми з окремих дисциплін повинні розглядатися як елементи освітньої програми ЗВО. Водночас, освітня програма ЗВО не може бути зведена до сукупності предметних програм. Освітня програма закладу освіти – це програма досягнення освітніх цілей в умовах даного педагогічного закладу.

Пропонована нами технологія потребує розробки програми не з конкретної дисципліни (предмету) а, програми педагогічної, психологічної, біологічної тощо, освіти, оскільки освітні результати у закладі вищої освіти досягаються за рахунок різних видів діяльності.

Реалізацію системи формування професійної компетентності фахівців дошкільного виховання доцільно здійснювати на основі модульної системи навчання. Оскільки зміни в освіті, зростаючий попит на фахівців інноваційного типу зумовили необхідність застосування таких систем професійної підготовки, які могли б швидко і гнучко реагувати на потреби роботодавців та суспільства. Модульна система навчання у ЗВО і пов’язані з її введенням інтенсифікація освітнього процесу може значною мірою підвищити ефективність і якість професійної компетентності майбутніх фахівців дошкільного виховання, забезпечити цілеспрямованість творчої діяльності особистості.

Для досягнення цілей формування особистості майбутніх фахівців дошкільного виховання, необхідно організувати таке навчання, яке забезпечує перехід, трансформацію одного типу діяльності (пізнавальної) в інший (професійний) з відповідною зміною потреб і мотивів, цілей, дій (вчинків), засобів, предметів і результатів. Формування професійної компетентності фахівців дошкільного виховання передбачає активізацію їхньої пізнавальної діяльності, шляхом перенесення центру ваги з трансляції готових знань на розвиток творчих якостей. Вирішенню цієї проблеми сприяє побудова освітнього процесу на основі компетентнісного підходу, оскільки результат навчання не може обмежуватися набором фактів або сумою прийомів вирішення стандартних завдань. Опанування компетентності базується на

досвіді діяльності студента. Оволодіння компетентністю залежить від самостійної пізнавальної активності студентів. Виходячи з даного положення, впровадження технології формування професійної компетентності фахівців дошкільного виховання здійснюється на основі методів активного навчання. Під активними методами навчання ми розуміємо такі способи організації освітнього процесу, які забезпечують включення студентів у активну взаємодію та спілкування в процесі їх навчально-пізнавальної діяльності.

Одним із центральних завдань у професійній підготовці фахівців дошкільного виховання є формування активного ставлення до пізнання світу і себе в цьому світі, оцінювання світу і наявних у ньому цінностей та створення нових. Цільовим орієнтиром, що визначає вибір активних методів виступає розвиток студентів, який впливає на такі структурні аспекти особистості як функціональні механізми психіки, досвід, узагальнені типологічні якості, цілі та цінності.

Пропонована нами технологія передбачає орієнтацію діяльності викладача закладу вищої освіти на:

1. Розвиток інтелектуальних здібностей студентів – самостійність мислення, швидкість і міцність засвоєння навчального матеріалу, глибоке проникнення в сутність досліджуваної проблеми, критичність мислення.

2. Розвиток творчого потенціалу – здатність «бачити» проблеми, оригінальність, гнучкість, легке засвоєння нової інформації, творча уява, самостійна пошукова діяльність.

3. Розвиток професійної компетентності – ефективність застосування професійних знань, умінь і навичок.

Таким чином, реалізація розробленої технології формування професійної компетентності майбутніх вихователів ЗДО у фаховій підготовці пов’язана з введенням інтенсифікації освітнього процесу, що може значною мірою підвищити ефективність і якість професійної компетентності майбутніх педагогів, забезпечити цілеспрямованість творчої діяльності особистості.

РОЗДІЛ 3
ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ

3.1. Аналіз результатів експериментального дослідження

Експериментальна перевірка моделі формування професійної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у фаховій підготовці здійснювалась на основі аналізу наукової літератури, положень викладених у другому розділі, результатів практичної діяльності, а також даних констатувального етапу педагогічного експерименту.

Формувальний етап експерименту проводився на базі Запорізького національного університету та Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії упродовж 2023-24 н. р. Всього в експерименті брали участь 130 осіб.

Проведення педагогічного експерименту відповідало загальній методиці, реалізовувалося у відповідності до властивих йому ознак: навмисним внесенням змін в діяльність експериментальних груп з урахуванням мети формувального етапу експерименту.

Експериментальна робота проходила в декілька етапів. Формувальний етап експерименту передбачав реалізацію освітнього процесу, упровадження комплексу педагогічних умов, необхідних для формуванням професійної компетентності майбутніх фахівців дошкільного виховання у фаховій підготовці. Заключний етап передбачав діагностику рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх вихователів ЗДО.

З цією метою, на підготовчому етапі формувального етапу експерименту ми визначили критерії та рівні професійної компетентності фахівців дошкільного виховання, групу експертів, які перевіряли сформованість професійної компетентності, обрали методи психолого-

педагогічних досліджень для проведення експерименту та здійснили певну підготовку викладачів для проведення педагогічного експерименту. При доборі експертів нами враховувалась їхня професійна компетентність, досвід викладацької діяльності, об'єктивність та відсутність схильності до конформізму. З метою ознайомлення експертів з організацією та проведенням формувального етапу експерименту з ними було проведено низку семінарів-тренінгів, на яких розглядались питання змісту і структури професійної компетентності, особливостей і технології формування та діагностики рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців дошкільного виховання. Тематику семінарів-тренінгів представлено у таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

Тематика семінарів-тренінгів для викладачів ЗВО

№ п/п	Тема семінару-практикуму	Мета семінару-практикуму
1.	Професійна компетентність фахівців дошкільного виховання	Ознайомити викладачів із професійною компетентністю фахівців дошкільного виховання
2.	Особливості формування професійної компетентності майбутніх вихователів у закладі вищої освіти	Ознайомити викладачів з особливостями формування професійної компетентності фахівців дошкільного виховання у закладі вищої освіти
3.	Технологія формування професійної компетентності фахівців дошкільного виховання у закладі вищої освіти	Навчити викладачів використовувати технологію формування професійної компетентності фахівців дошкільного виховання
4.	Діагностика рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх вихователів ЗДО	Навчити викладачів організовувати та проводити діагностику рівнів сформованості професійної компетентності фахівців дошкільного виховання

Проведене анкетування та тестування викладачів ЗВО показало результативність проведення таких семінарів-тренінгів, 98% викладачів позитивно оцінили зміст і якість проведених занять.

На підготовчому етапі формувального етапу експерименту нами було визначено контрольні та експериментальні групи майбутніх фахівців дошкільного виховання, приблизно однакові за кількістю студентів. Формувальний етап експерименту проводився зі студентами кожної експериментальної групи, його кінцеві результати було узагальнено за середніми показниками всіх груп.

Для дослідження реального стану професійної компетентності майбутніх фахівців дошкільного виховання у закладі вищої освіти, нами були використані теоретичні позиції різних авторів, основними з яких є дослідження Л. Артемової, І. Грішиної, О. Жарової, В. Майбороди та ін., метою яких є підготовка компетентних фахівців для роботи в суспільстві, заснованому на законах конкуренції. Як показує аналіз літератури [5; 10; 13; 34], поняття «компетентність» включає низку компонентів, систематизація яких дозволила нам виділити п’ять базових, а саме: мотиваційно-ціннісний; когнітивний, діяльнісний, особистісний та оцінно-рефлексивний.

Зазначені компоненти виражені в трьох основних показниках: початковий, достатній та оптимальний – значення цих показників, можуть бути представлені як кількісно, так і якісно (табл. 3.2).

Таблиця 3.2

Матриця для діагностики та оцінювання рівнів професійної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у фаховій підготовці

Мотиваційно-ціннісний компонент		
Рівні сформованості професійної компетентності		
Початковий	*Достатній*	*Оптимальний*
Низький рівень сформованості ціннісних орієнтацій прояву активності та самостійності. Не	Студент має уявлення про роль ідеальних і матеріальних цінностей в житті. Студент проявляє слабкий	Сформовані ціннісні орієнтації, студент орієнтується в світі ідеальних і матеріальних цінностей.

проявляє інтересу до професійної діяльності, активного життя	інтерес до професійної діяльності, активного життя	Проявляє стійкий інтерес до професії, активного життя
Не має чітко вираженого мотиву для досягнення успіху	У мотивації досягнень домінує прагнення уникати невдачі	У мотивації домінує прагнення до успіху
Когнітивний компонент		
Рівні сформованості професійної компетентності		
Початковий	*Достатній*	*Оптимальний*
Не усвідомлює період отримання професійної освіти і не планує індивідуальну освітню траєкторію	Усвідомлює період отримання професійної освіти але має труднощі у плануванні індивідуальної освітньої траєкторії	Усвідомлює період отримання професійної освіти і планує індивідуальну освітню траєкторію
Не знає характеристик професійної діяльності	Має уявлення про характеристики професійної діяльності	Знає характеристики професійної діяльності
Діяльнісний компонент		
Рівні сформованості професійної компетентності		
Початковий	*Достатній*	*Оптимальний*
Не проявляє себе як суб’єкт освітньої діяльності, має задовільні результати взаємодії з іншими людьми	Усвідомлює себе суб’єктом освітньої діяльності, має посередні результати взаємодії з іншими людьми	Проявляє суб’єктну позицію в освітній діяльності, має позитивні результати взаємодії з іншими людьми
Цілі не пов’язанні з поточною діяльністю, не планує діяльність, попередній досвід не впливає на результати діяльності	Цілі мало пов’язанні з поточною діяльністю, не організовує діяльність у відповідності з розробленим планом, минулий досвід не достатньо впливає на діяльність	Діяльність організовує у відповідності до цілей, має план і здійснює діяльність у відповідності до плану, успішно використовує попередній досвід у практичній діяльності
Особистісний компонент		
Рівні сформованості професійної компетентності		
Початковий	*Достатній*	*Оптимальний*
Не сформовані уявлення про себе, власні особистісні якості. Студент не достатньо самостійний, цілеспрямований,	У студента починає складатися уявлення про себе і власні особистісні якості: самостійність, цілеспрямованість, товариськість,	Сформовані уявлення про себе, про освоєння і просування освітнього рівня. Сформована програма дій на майбутнє, професійний

дисциплінований	дисциплінованість, уміння знайти позитивні моменти в несприятливій ситуації, доброзичливість тощо	життєвий план. Яскраво виражені такі якості, як заповзятливість, прагматизм, готовність бути ведучим і брати на себе відповідальність, оптимізм
Низький рівень емоційної обізнаності, не вміє керувати власними емоціями, не здатен до емпатії	Середній рівень емоційної обізнаності, посередньо керує власними емоціями, проявляє здатність до емпатії	Високий рівень емоційної обізнаності, вміє керувати власними емоціями, здатен до самомотивації та емпатії
Оцінно-рефлексивний компонент		
Рівні сформованості професійної компетентності		
Початковий	*Достатній*	*Оптимальний*
Не аналізує і не оцінює власні можливості, здібності, успіхи і невдачі	Аналізує і оцінює власні можливості, здібності, успіхи і невдачі із зовнішньою допомогою (викладача, однокурсників)	Самостійно аналізує і оцінює власні можливості, здібності, успіхи і невдачі
Не прагне реально розглядати власні успіхи і невдачі, не ставить цілей в освіті і професійній діяльності	Прагне реально дивитись на власні успіхи і невдачі, ставить досяжні цілі в освіті і майбутній професійній діяльності	Реально бачить власні успіхи і невдачі, ставить досяжні цілі в освітній і професійній діяльності

Виділені компоненти будуть нами розглядатися в якості складових компонентів професійної компетентності майбутніх фахівців дошкільного виховання.

Обираючи методи діагностики сформованості професійної компетентності фахівців дошкільного виховання на завершальному етапі формувального експерименту ми намагалися знайти найбільш адекватні визначеним критеріям згідно вимог об’єктивності, надійності, валідності.

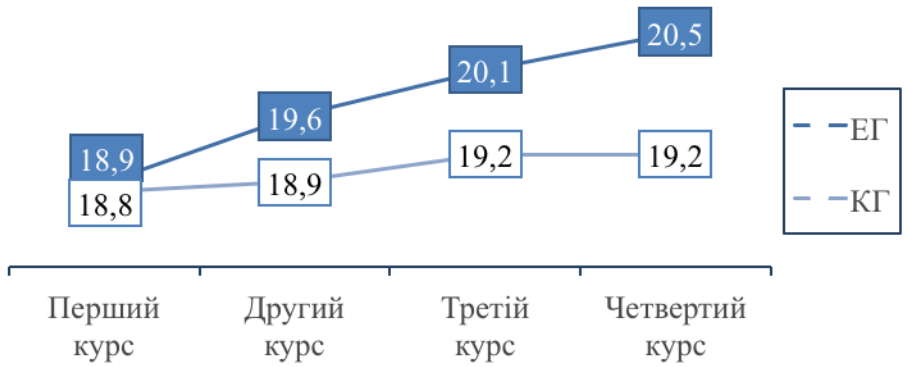
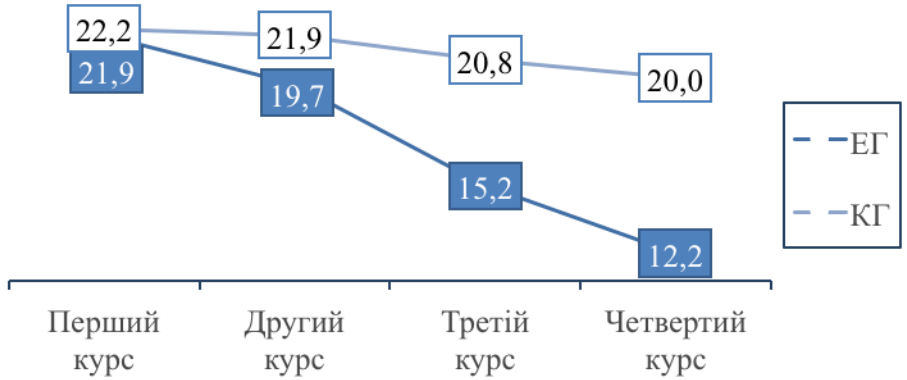
Такими методами є бесіда, анкетування, тестування, зрізи знань, виконання практичних і творчих завдань, спостереження, психолого-педагогічні методики.

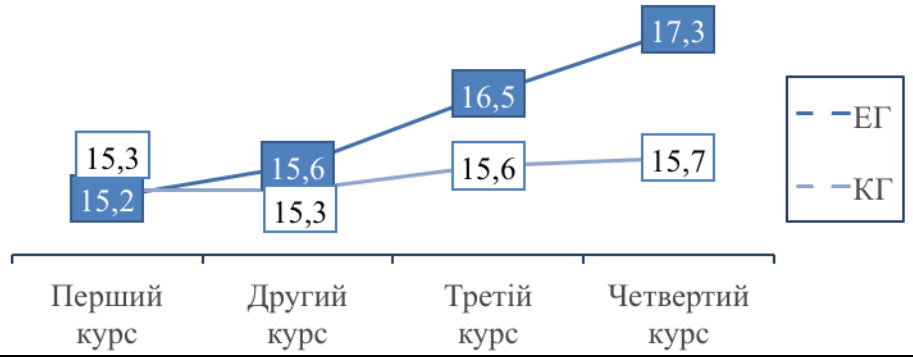
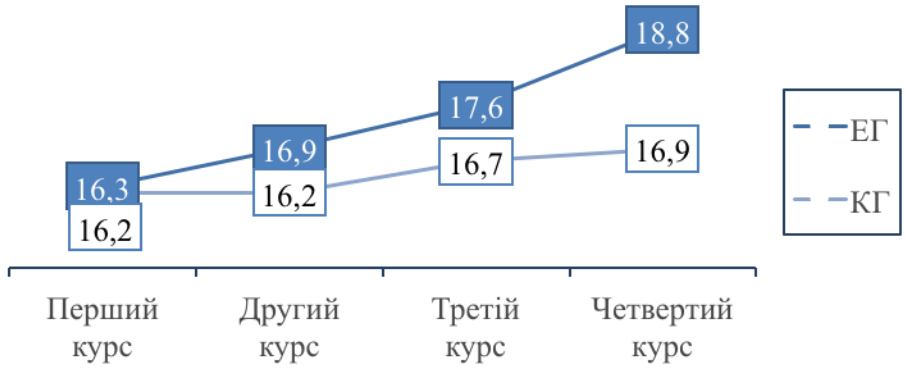
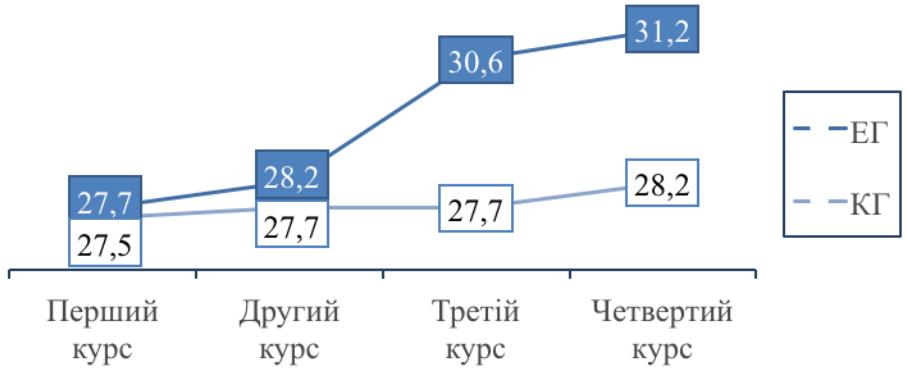
Для діагностики й оцінювання рівнів сформованості компонентів професійної компетентності майбутніх фахівців дошкільного виховання у нашому дослідженні використано комплекс методик.

Розглянемо детально рівень сформованості мотиваційно-ціннісного компоненту професійної компетентності майбутніх фахівців дошкільного виховання, який ми перевіряли на основі методики розробленої Н. Набіуліною. У таблиці 3.3 наведено результати, отримані в ході формувального етапу експерименту.

Таблиця 3.3

Динаміка змін ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців дошкільного виховання у закладі вищої освіти у %

Цінності, на які студент орієнтується	Динаміка змін, %
Життєві цінності (світ, сім'я, здоров'я, друзі тощо)	
Матеріальні цінності (гроші, одяг, власність, добробут тощо)	

Духовні цінності (краса, творчість, мистецтво, істина, добро, справедливість)	
Моральні цінності (совість, честь тощо)	
Професійні цінності (проф. майстерність, знання своєї справи, самореалізація, цікава робота тощо)	

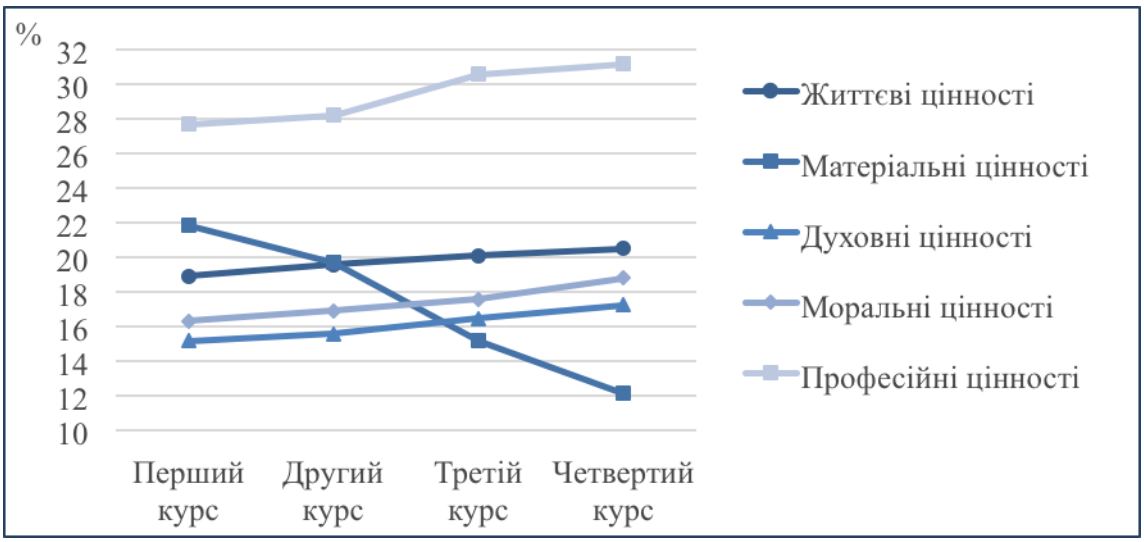


Рисунок 3.1. Динаміка змін пріоритетності цінностей майбутніх фахівців дошкільного виховання експериментальних груп, %

Таким чином, можна побачити, що спостерігається значне зростання пріоритету професійних цінностей (на попередньому етапі – 27,7%, на заключному етапі – 31,2%). Така зміна пояснюється тим, що освітній процес в ЕГ ЗВО під час формувального етапу експерименту здійснювався на основі науково обґрунтованої моделі і технології формування професійної компетентності майбутніх фахівців дошкільного виховання. За період експерименту зросла кількість студентів, що орієнтуються в своїй поведінці на духовні (15,2% – 17,3%), моральні (16,3% – 18,8%) цінності, що також не є випадковістю, оскільки орієнтація на духовно-моральні цінності є основним критерієм професіоналізму педагога. Певною статичністю характеризується орієнтація на життєві цінності, спостерігається незначне їх зростання (18,9% – 19,6% – 20,1% – 20,5%), що свідчить про те, що однією з найбільш значущих цінностей для студентів є мир, сім'я, здоров'я, друзі. Особливо слід відмітити, що матеріальні цінності поступово перестають бути важливим життєвим орієнтиром для більшості студентів, у цій сфері орієнтацій особливо помітною є їхня суттєва зміна (21,9% – 12,2%). Можна побачити, що на першому курсі матеріальне благополуччя знаходилося для студентів на другому місці за значимістю після професійних цінностей, а на четвертому курсі матеріальні цінності перемістились на останнє місце, поступившись місцем життєвим, духовним і моральним. Важливим для нашого дослідження стало те, що професійні цінності поступово стають головними для студентів у період навчання у закладі освіти. На цій підставі можна зробити висновок, що більшість студентів не випадково обрали професію вихователя закладу дошкільної освіти.

Студенти КГ показали дещо нижчі результати, особливо це стосується матеріальних цінностей де розрив із студентами четвертого курсу експериментальних груп склав 7,8%. Водночас по всім іншим параметрам різниця складала приблизно від 0,7% до 3%. Як бачимо з таблиці 3.1, студенти контрольних груп четвертого курсу не усвідомлюють того факту, що

матеріальний добробут в освітній діяльності суттєво залежить від рівня професійної компетентності фахівця.

Успіх у професійній діяльності фахівців дошкільного виховання певною мірою залежить від знань і вмінь, отриманих під час навчання. Прагнення до успішного оволодіння професією безпосередньо залежить від мотивації навчання студентів у закладі вищої освіти. Їх прагнення оволодіти професійно важливими якостями ми досліджували за допомогою методики Т. Ільїної.

При створенні даної методики автор використала низку методик інших відомих авторів. Методика має три шкали: «Опанування знань» (прагнення до набуття знань, допитливість); «Оволодіння професією» (прагнення оволодіти професійними знаннями та набути професійно важливих якостей); «Отримання диплому» (прагнення отримати диплом формально засвоюючи знання, прагнення до пошуку обхідних шляхів при здачі іспитів і заліків). В опитувальник, для маскування, автор методики включила низку фонових тверджень, які в подальшому не обробляються.

Застосовуючи цю методику, ми ставили перед собою наступні завдання: 1. Вивчити особливості мотиваційної сфери студентів. 2. Дослідити ціннісні орієнтації студентів. 3. Провести порівняльний аналіз отриманих даних.

Після обробки тесту-опитувальника студентів експериментальних та контрольних груп усіх курсів ми отримали наступні результати.

Таблиця 3.4

Провідні мотиви навчання майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у фаховій підготовці КГ та ЕГ, %

Групи	Курси навчання							
	1 курс		2 курс		3 курс		4 курс	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Отримання диплому	59,1	59,6	56,8	56,7	73,3	73,2	57,4	82,0
Оволодіння професією	79,8	80,0	55,8	55,19	56,0	74,0	57,0	83,3
Набуття знань	61,6	61,7	52,0	51,95	57,4	67,45	57,7	67,0

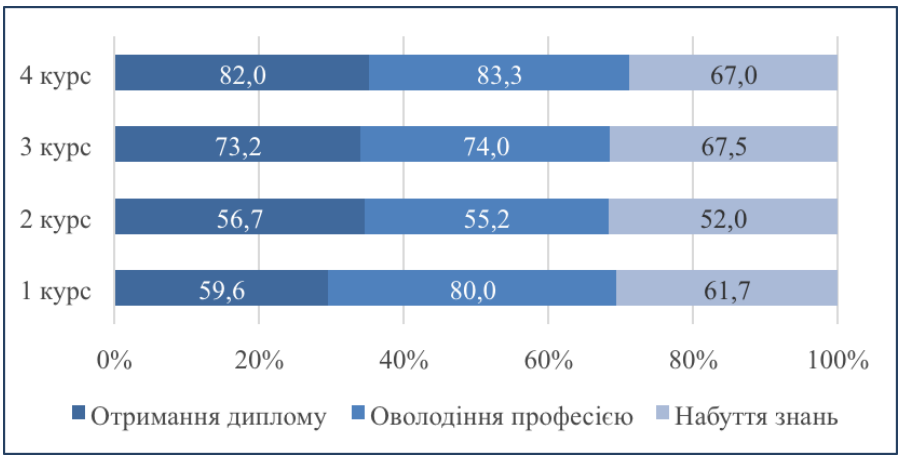


Рисунок 3.2. Гістограма провідних мотивів навчання майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти ЕГ, %

Як видно з рис. 3.2, переважання мотивів за першими двома шкалами свідчить про адекватний вибір студентом професії і задоволеність нею.

Аналіз стану мотивації навчання майбутніх фахівців дошкільного виховання свідчить про те, що 1 курс навчання характеризується більш високим рівнем мотивації, 2 та 3 курси демонструють незначне зниження, яке, на нашу думку, пов'язане з більш високим рівнем вимог студентів до себе і недостатнім рівнем впевненості у власних силах та можливостях щодо подолання професійних перешкод та бар'єрів. Однак, показники 4 курсу характеризуються суттєвим зростанням мотивів навчання.

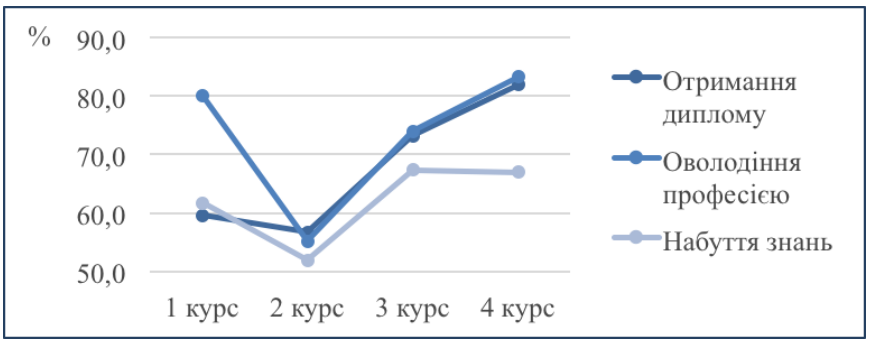


Рисунок 3.3. Гістограма динаміки змін мотивів навчання майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти ЕГ, %

Аналізуючи дані рис. 3.3, можна стверджувати що рівень мотивації до навчання студентів ЕГ у закладі вищої освіти за період проведення формувального етапу експерименту демонструє помітну позитивну динаміку.

Наочно це демонструє шкала, що відображає мотив «Оволодіння професією» – 83,3%. Таким чином, можна припустити, що формування особистісної мотивації у студентів ЕГ у закладі вищої освіти здійснювалося на належному рівні.

Рівень сформованості когнітивного компоненту професійної компетентності майбутніх фахівців дошкільного виховання ми перевіряли за допомогою зрізів знань студентів та тестів для визначення рівня професійної компетентності вихователів закладів дошкільної освіти, розроблених О. Пушковою. На рис. 3.4 представлено сформованість когнітивного компоненту професійної компетентності майбутніх вихователів.

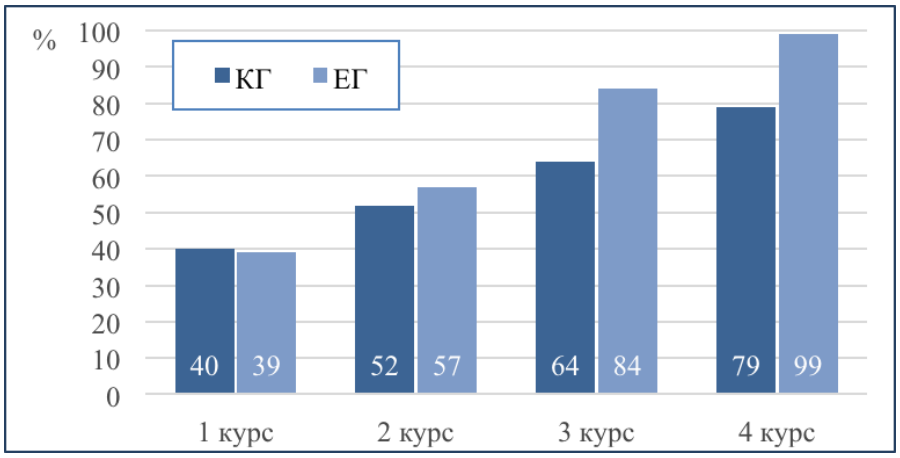


Рисунок 3.4. Гістограма сформованості когнітивного компоненту професійної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, %

Вимірювання діяльнісного компонента професійної компетентності майбутніх фахівців дошкільного виховання здійснювалося на підставі аналізу зрізів знань, практичних і творчих робіт студентів ЗВО, а також за методикою вивчення професійної самоефективності студентів.

З метою вивчення рівнів самоефективності майбутніх фахівців дошкільного виховання, нами було проведено дослідження на основі методики М. Шеера і Дж. Маддукса. Дана методика дозволила виявити рівень самоефективності респондентів та отримати інформацію про самооцінку майбутніх фахівців дошкільного виховання ступеня їхньої самореалізації.

Аналіз результатів показав, що у студентів експериментальних груп усіх курсів переважає середній рівень самоефективності як у діяльності (66,0%), так і у спілкуванні (47,0%). Це говорить про те, що студенти, в цілому, усвідомлюють у себе наявність професійно важливих якостей, але ще не до кінця впевнені в тому, що зможуть правильно використати ці якості під час виконання функцій вихователя. Те, що переважає серед респондентів середній рівень самоефективності, є закономірним, оскільки головною умовою її розвитку є успішна професійна діяльність, а студенти в процесі навчання у закладі вищої освіти тільки готуються до її виконання.

Високий рівень самоефективності в діяльнісній сфері показали 24% студентів і в сфері спілкування – 32% студентів експериментальних груп четвертого курсу у порівнянні із студентами контрольних груп 20% і 15% відповідно, що свідчить про ефективне формування діяльнісного компонента професійної компетентності майбутніх педагогів. Слід також зазначити, що для студентів ЕГ характерне більш глибоке усвідомлення своїх професійних якостей і здатність їх актуалізувати у своїй діяльності.

Низький рівень самоефективності в діяльнісній сфері показали 7% студентів, а у сфері спілкування 19% респондентів четвертого курсу експериментальних та відповідно 20% і 15% контрольних груп (рис. 3.5 і 3.6). Дані результати свідчать про те, що майбутні фахівці дошкільного виховання контрольних груп слабо усвідомлюють власні професійно важливі якості і не впевнені в тому, що зможуть скористатися ними як функціональним засобом у майбутній професійній діяльності.

Слід зазначити, що проведений нами аналіз динаміки розвитку самоефективності студентів залежно від курсу навчання вказує на те, що вона в період навчання студентів у закладі вищої освіти має нелінійний характер, тобто ця динаміка не збігається від молодших курсів до старших з послідовним підвищенням рівня самоефективності від низького до високого. Зниження рівня самоефективності зафіксовано в період криз професійного

становлення майбутніх фахівців, які збігаються у часі з навчанням на другому і третьому курсах. Ілюстрацією цього положення є рис. 3.5 і 3.6.

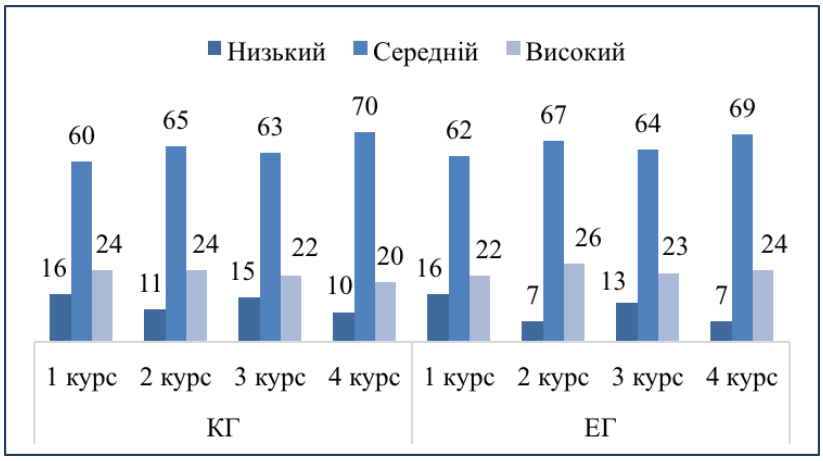


Рисунок 3.5. Гістограма рівнів самоефективності у сфері діяльності студентів I-IV курсів контрольних і експериментальних груп, %

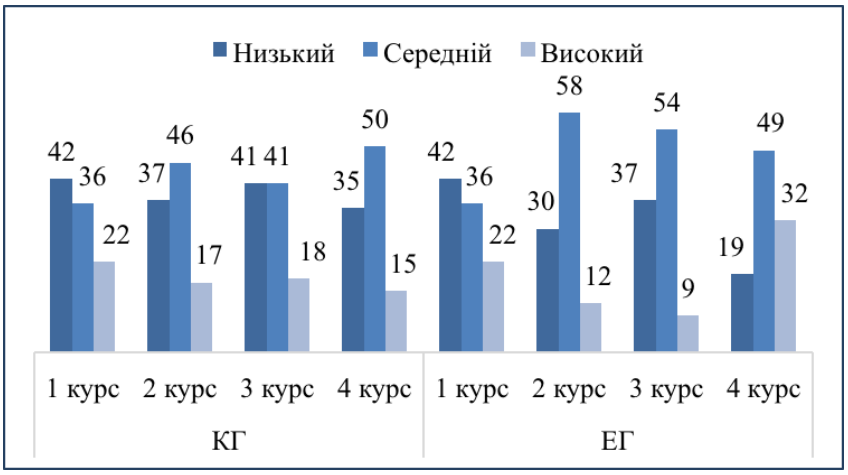


Рисунок 3.6. Гістограма рівнів самоефективності у сфері спілкування студентів I-IV курсів контрольних і експериментальних груп, %

За підсумками оцінювання результатів вивчення діяльнісного компонента професійної компетентності майбутніх фахівців дошкільного виховання вважаємо, що особливу увагу необхідно приділяти розвитку самоефективності студентів-першокурсників, оскільки у процесі адаптації до навчання у закладі вищої освіти вони відчувають безліч проблем, а саме: зміна закладу освіти; невпевненість щодо вибору професії, недостатня психологічна підготовка до неї; невміння здійснювати психологічну

саморегуляцію поведінки і діяльності, які згубно впливають на навчання; пошук оптимального режиму праці та відпочинку в нових умовах; налагодження побуту і самообслуговування, особливо при переході з домашніх умов у гуртожиток; відсутність навичок самостійної роботи, невміння конспектувати, працювати з першоджерелами, словниками, довідниками тощо. Для того, щоб успішно впоратися з проблемами, першокурсник повинен якнайшвидше оволодіти навичками ефективної діяльності.

Рівень сформованості особистісного компонента професійної компетентності майбутніх фахівців дошкільного виховання ми перевіряли за допомогою тесту-опитувальника розробленого А. Мехрабіаном, модифікованого М. Ш. Магомед-Еміновим. Методика дозволяє виміряти тенденцію мотивації, тобто міру переважання одного із вказаних мотивів – прагнення до досягнення успіху або уникнення невдачі. Високі показники по тесту означають, що прагнення до досягнення успіху виражене більшою мірою, ніж уникнення невдачі, низькі, – навпаки. Результати вимірювання представлено на таблиці 3.5.

Таблиця 3.5

Мотивація досягнення студентів експериментальних груп, %

Рівні	Курси				Загальний
	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс	
Низький	36,4 %	24,0 %	18,5 %	26,1 %	25,8 %
Середній	40,9 %	64,0 %	48,1 %	39,1 %	48,5 %
Високий	22,7 %	12,0 %	33,3 %	34,8 %	25,8 %

Як показує аналіз результатів вимірювання, характерною особливістю і контрольних, і експериментальних груп – є бажання уникнути невдачі. Це свідчить про те, що студенти в основному проявляють невпевненість в собі, у власних силах, не вірять в можливість добитися успіху, часто уникають критики. Однак, слід зазначити, що студенти експериментальних груп більш орієнтовані на успіх у професійній діяльності, показники студентів

експериментальних груп свідчать про більшій ступінь впевненості у власних силах і можливостях, у той час як студенти контрольних груп мають певні проблеми з професійним самовизначенням, вважаючи, що успіх це більшою мірою випадковість, і тому головним у діяльності має бути уникнення невдачі.

Для дослідження рівнів сформованості особистісного компоненту професійної компетентності майбутніх фахівців дошкільного виховання ми використали діагностику розроблену Н. Фетіскіним, яка дає можливість виявити рівень прояву комунікативних і організаторських здібностей, а також рівень оцінно-рефлексивних та аналітичних здібностей студентів. Результати і динаміку формування можна прослідкувати на таблицях і діаграмах.

Таблиця 3.6

Результати діагностики прояву організаторських здібностей майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у фаховій підготовці, %

Рівні	Курси							
	1 курс		2 курс		3 курс		4 курс	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Низький	42,4	39,5	34,1	25,6	40,3	21,6	34,2	17,3
Середній	36,5	36,2	41,6	35,1	41,5	29,3	30,4	24,4
Високий	21,1	24,3	24,3	39,3	18,2	49,1	35,4	58,3

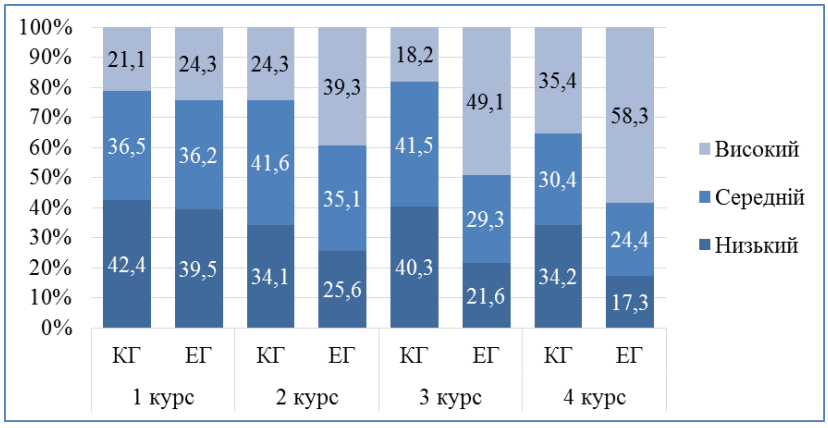


Рисунок 3.7. Гістограма рівнів прояву організаторських здібностей майбутніх вихователів у фаховій підготовці, у%

Дослідження виявило, що 58,3% студентів експериментальних груп у порівнянні із студентами контрольних груп четвертого курсу мають більш високий рівень прояву організаторських здібностей, а 65,3% – високий рівень комунікативних здібностей. Динаміка прояву цих здібностей наочно демонструє зниження кількості студентів, які мають низький рівень від першого курсу до четвертого. Аналіз засвідчив, що студенти експериментальних груп не губляться у новій обстановці, швидко знаходять друзів, виявляють ініціативу у спілкуванні, прагнуть розширити коло своїх знайомих, допомагають близьким, проявляють ініціативу в спілкуванні, швидко орієнтуються і здатні приймати рішення у важких, нестандартних ситуаціях, домагаються прийняття своїх рішень, наполегливі в діяльності. Так, 24,4% студентів четвертого курсу експериментальних груп у порівнянні зі студентами контрольних груп мають середній рівень прояву організаторських здібностей і 19,5% респондентів четвертого курсу – середній рівень комунікативних здібностей. Ці студенти намагаються проявляти ініціативу, прагнуть до встановлення контактів з оточуючими людьми та аргументовано відстоювати свою думку, проте, потенціал їхніх здібностей не відрізняється високою стійкістю, вони уникають прийняття самостійних рішень. З цими студентами потрібно проводити подальшу роботу з формування та розвитку цих якостей і здібностей.

17,3% студентів четвертого курсу експериментальних груп мають низький рівень прояву організаторських здібностей і 15,2% – низький рівень прояву комунікативних здібностей. Ще нижчі показники мають студенти контрольних груп 34,2% і 28,4% відповідно. Респонденти, які мають низький рівень, не прагнуть до спілкування, краще проводять час наодинці із собою. У новій компанії або колективі відчувають себе скуто. Відчувають труднощі у встановленні контактів з людьми. Не прагнуть відстоювати власну думку, важко переживають образи, що не може бути позитивним для професії вихователя.

Аналіз прояву оцінно-рефлексивних здібностей показав, що для більшості студентів контрольних груп важко критично оцінювати власні переваги і недоліки, намічати шляхи розвитку й обирати засоби для розвитку переваг і усунення недоліків. 51,3% респондентів зазначили, що вони ще не здатні критично оцінювати запропоновані варіанти рішень. Дослідивши аналітичні здібності студентів контрольних груп, ми дійшли висновку, що 35% респондентів мають труднощі у проведенні аналізу інформації, визначенні мети і завдань діяльності, виборі шляхів і методів досягнення мети.

Важливою складовою оцінно-рефлексивного компонента професійної компетентності майбутніх фахівців дошкільного виховання є самооцінка ними власних професійних якостей, яка розглядається нами як сукупність самооцінок окремих професійних якостей. Ми також традиційно виокремлюємо два аспекти: реальний (актуальний) – «Я-професійне» кожного студента та ідеальний (потенційний) – «Я-ідеальне», співвідношення між якими і визначає наявний рівень професійної самооцінки. Загалом у дослідженні акцентується увага на визначенні майбутніми фахівцями ставлення до себе та наголошується на важливості об’єктивної оцінки такого ставлення.

Рівень професійної самооцінки студентів ми визначали за допомогою методики С. Будассі, зміст якої ми дещо модифікували: окремі із запропонованих для оцінювання характеристики особистості були замінені на педагогічно орієнтовані властивості.

Загалом процедура проведення діагностики залишилася незмінною: досліджуваним пропонували список із 20 слів, надрукованих на спеціальному бланку, та давали завдання проранжувати відповідні характеристики двічі: спочатку в контексті «Я-реального», потім – «Я-ідеального».

За результатами дослідження виявилося, що близько 23,2% студентів експериментальних груп IV курсу навчання мають середню самооцінку (високий рівень), яка дає їм змогу бачити в собі як позитивні, так і негативні

риси, правильно реагувати на можливу критику з боку інших. Успіх і невдачі такі особи сприймають справедливо, вони здатні вчитися на власних помилках, самовдосконалюватися і змінюватися.

Приблизно 68,7% студентів мають занижену самооцінку, яка характеризує їх як схильних вагатися, брати до уваги дрібні зауваження від оточуючих, причому іноді такі зауваження можуть викликати глибокі та тривалі емоційні переживання.

Біля 8,1% студентів мають низьку самооцінку їм потрібно допомога фахівців-психологів оскільки самостійно впоратися із серйозними проблемами їм важко. Такі студенти часто невпевнені у собі, їм важко дається прийняття будь-яких рішень, навіть компліменти вони сприймають через фільтр захисних бар'єрів і навіть негативізму.

Рівень сформованості оцінно-рефлексивного компонента професійної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у фаховій підготовці можна побачити на таблиці 3.7.

Таблиця 3.7

Рівень сформованості оцінно-рефлексивного компонента професійної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у фаховій підготовці, %

Рівні	Курси							
	1 курс		2 курс		3 курс		4 курс	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Низький	32, 3	31,7	33,2	28,8	30,3	11,2	16,3	4,4
Середній	36,5	36,2	34,2	27,9	31,2	47,5	49,5	47,3
Високий	31,2	32,1	32,6	43,3	38,5	41,3	34,2	48,3

По завершенні формувального етапу експерименту ми здійснили обрахунок інтегративного результату сформованості професійної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у фаховій підготовці, який здійснювався нами виходячи з умови однакової ваги кожного компонента професійної компетентності у формуванні даної інтегративної якості. У такому випадку інтегративний результат – середнє значення рівнів

сформованості за мотиваційно-ціннісним, когнітивним, діяльнісним, особистісним та оцінно-рефлексивним компонентами.

Підсумовуючи все вищезазначене, слід зазначити, що рівні сформованості професійної компетентності студентів III-IV курсів експериментальних груп свідчать про ефективність розробленої нами моделі і технології, оскільки динаміка формування цього компонента, у переважній більшості компонентів, демонструє суттєве зростання професійної компетентності майбутніх фахівців дошкільного виховання, тільки 13,5% студентів четвертого курсу експериментальних груп мають початковий рівень професійної компетентності, 47,3% – достатній, а 39,2% оптимальний. Студенти контрольних груп мають значно нижчі результати: початковий рівень – 42,4%, достатній – 55,3%, оптимальний – 2,3% Відтак можна зробити висновок, що розроблена нами модель і технологія забезпечили ефективне формування професійної компетентності майбутніх вихователів у закладі вищої освіти.

3.2. Методичні рекомендації щодо застосування моделі та технології формування професійної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у фаховій підготовці

Проблема формування професійної компетентності майбутніх фахівців дошкільного виховання обумовлена суттєвими змінами в системі освіти України та дошкільної освіти, зокрема. Соціальний запит на високий рівень і якість дошкільної освіти значно вплинув на вимоги до професійної підготовки майбутніх фахівців, виникла необхідність забезпечення такої підготовки, яка б дозволила поєднати фундаментальні знання з інноваційним мисленням і практико орієнтованим підходом.

Аналіз практичної діяльності ЗВО вказує на те, що рівень професійної компетентності майбутніх фахівців дошкільного виховання не в повній мірі

відповідає вимогам сьогодення, оскільки основні зусилля викладацьких колективів спрямовані на набуття студентами професійних знань і вмінь, у той же час поза увагою залишаються мотиваційний, особистісний, рефлексивний та інші компоненти професійної компетентності. Відтак, виникає протиріччя між рівнем професійно-педагогічної підготовки майбутніх фахівців дошкільного виховання, їх особистісним і професійним потенціалом та сучасними вимогами до педагогів з боку суспільства і держави.

Таким чином, розробка даних методичних рекомендацій обумовлена необхідністю здійснення суттєвих змін у системі підготовки майбутніх фахівців дошкільного виховання у ЗВО, оскільки, необхідним компонентом такої підготовки є формування професійної компетентності.

Метою методичних рекомендацій є забезпечення сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців дошкільного виховання у ЗВО. Їхня значущість полягає в тому, що вперше, на основі теоретичної моделі та технології, зроблено спробу реалізувати поетапний алгоритм формування професійної компетентності, розкрити зміст, технологію та необхідний інструментарій для оцінювання рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців дошкільного виховання у фаховій підготовці. Теоретична та практична новизна запропонованих методичних рекомендацій, у порівнянні з подібними попередніми розробками, полягає у створенні цілеспрямованої системи формування професійної компетентності майбутніх фахівців дошкільного виховання, яка включає мету, змістове наповнення, форми та методи формування професійної компетентності та вимірювання рівнів професійної компетентності майбутніх фахівців дошкільного виховання на основі комплексу діагностичних методик, що в цілому забезпечить об’єктивну діагностику рівнів професійної компетентності майбутніх фахівців.

Методичні рекомендації щодо впровадження моделі та технології формування професійної компетентності майбутніх фахівців дошкільного

виховання дозволять викладачам ЗВО оволодіти досвідом формування професійної компетентності студентів, сприятимуть підвищенню мотивації студентів до самонавчання, самовиховання та саморозвитку.

Впровадження моделі і технології формування професійної компетентності майбутніх фахівців дошкільного виховання слід здійснювати у три етапи: підготовчий, організаційно-технологічний та оцінювально-рефлексивний. Розглянемо сутність даних етапів детальніше.

Перший етап – підготовчий. На підготовчому етапі здійснюється підготовка викладацького складу закладу вищої освіти для реалізації в освітньому процесі компетентнісного підходу. В результаті такої підготовки, викладачі мають усвідомити, що реалізація компетентнісного підходу у ЗВО дозволяє під новим кутом зору розглядати проблему якості підготовки майбутніх фахівців дошкільного виховання. Базисним критерієм оцінки якості освіти виступає професійна компетентність як «інтегральна характеристика фахівця, яка визначає його здатність вирішувати професійні проблеми і типові професійні завдання з використанням знань, життєвого досвіду, цінностей і схильностей».

Наступним важливим специфічним моментом у праці викладача ЗВО є психологія підлітково-юнацького віку та індивідуальних відмінностей студентів. Знати їх і враховувати в роботі викладачеві не менш важливо, ніж вчителю початкової або середньої школи. І, нарешті, методика і технологія подачі навчального матеріалу викладачем ЗВО також мають суттєво відрізнятися від «школярської» і, відповідно – від університетської технології навчання.

Тому першим пунктом у наших методичних рекомендаціях є підготовка викладацького складу ЗВО на основі розробленої програми і методики. Метою такої програми є розвиток професійної компетентності викладачів ЗВО. Навчання викладачів має відбуватись на підготовчому етапі і завершується відповідним тестуванням.

У результаті навчання викладачі мають усвідомити сутність і зміст компетентнісного підходу, навчитись розрізняти та використовувати «компетентнісні» і «некомпетентнісні» форми і методи навчання, а також оволодіти критеріально-рівневими методами оцінювання професійної компетентності майбутніх фахівців дошкільного виховання. Крім того, викладачі закладу освіти мають навчитись розробляти нові освітні програми, що необхідні для забезпечення якісно інших освітніх результатів.

Наступний етап упровадження розробленої нами моделі і технології – організаційно-технологічний. На цьому етапі передбачається діагностика студентів всіх курсів на початку і в кінці кожного навчального року за підібраними нами методиками, які являють собою цілісну систему діагностики рівнів професійної компетентності майбутніх фахівців дошкільного виховання і дають можливість виявити й оцінити рівень мотиваційно-ціннісного, когнітивного, діяльнісного, особистісного та рефлексивно-оцінного компонентів. На основі аналізу результатів діагностики вносяться необхідні зміни в освітні програми і навчальні плани з тим, щоб посилити формування окремих компонентів професійної компетентності.

Формування професійної компетентності майбутніх фахівців дошкільного виховання являє собою цілеспрямований процес вдосконалення загальних ключових і спеціальних компетентностей, заснований на актуалізації знань, формуванні вмінь, професійних ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців у відповідності до вимог, що пред’являються суспільством і державою на сучасному рівні розвитку системи освіти України.

Аналіз психолого-педагогічної літератури та педагогічної практики дозволив встановити, що ефективному формуванню професійної компетентності майбутніх фахівців дошкільного виховання в освітньому процесі ЗВО сприятимуть наступні педагогічні умови: усвідомлення студентами важливості професійної діяльності фахівця дошкільного

виховання та оволодіння ними відповідними теоретичними знаннями, вміннями і навичками, необхідними для її здійснення; формування у них мотиваційно-ціннісного ставлення до оволодіння професією фахівця дошкільного виховання; забезпечення максимального використання можливостей теоретичного і практичного напрямків професійної підготовки, інноваційних педагогічних технологій у процесі формування професійної компетентності майбутніх фахівців дошкільного виховання; оптимальне поєднання репродуктивних, активних та інтерактивних методів роботи у процесі формування професійної компетентності майбутніх фахівців дошкільного виховання; залучення всіх учасників освітнього процесу до спільної діяльності з целепокладання, прогнозування, планування, реалізації, оцінювання та рефлексії результатів цієї діяльності.

Складний набір якостей, якими повинен володіти сучасний фахівець, може забезпечити лише система, в якій буде використано все позитивне, що є в традиційному навчанні, та реалізовано нові, раціональні підходи, що компенсують недоліки існуючої системи в їх взаємному доповненні.

Незалежно від спеціалізації і характеру майбутньої професійної діяльності, будь-який фахівець-початківець повинен володіти фундаментальними знаннями, професійно-педагогічними вміннями та навичками. Важливе значення в оволодінні цими знаннями, вміннями і навичками має досвід творчої, дослідницької та самостійної діяльності, що дозволяє майбутньому фахівцю визначити свою позицію з того чи іншого професійно питання або проблеми.

Таким чином, метою професійної підготовки є не стільки «наповнення» студента певним обсягом інформації, скільки формування у нього професійної компетентності як основи і невід’ємної частини його майбутньої професійної діяльності.

Основою формування професійної компетентності є досвід студентів: отриманий раніше, в життєвих і навчальних ситуаціях, і актуалізований на

уроці або у позаурочній діяльності; новий, отриманий «тут і тепер» в ході проектної діяльності, рольових ігор, психологічних тренінгів тощо.

Особистісний досвід студента стає основою його суб'єктної позиції (і, відповідно, ключової компетентності) не сам по собі, а лише в процесі його осмислення, тому педагогічно важливими стають не стільки активні форми роботи на заняттях, скільки їх подальше обговорення.

Досвід студентів може виявлятися опосередковано, через вже наявну суб'єктну позицію (власна думка студента), наприклад введення в ході дискусії чи обговорення нових понять. Це означає, що в число «компетентнісних» форм і методів повинні бути включені не тільки діяльні (рольові та ділові ігри, дослідницька діяльність студентів, метод проектів, практичні роботи тощо), але і вербальні, які, також, можуть бути віднесені до активних методів навчання: звернення до минулого або щойно сформованого досвіду студентів; відкрите обговорення нових понять, в ході якого неминуче задіюється суб'єктна позиція студентів і, опосередковано – їх колишній досвід; відкрите обговорення проблемних ситуацій; дискусія студентів, зіткнення їхніх суб'єктних позицій.

До найбільш типових методів формування та розвитку ключових компетентностей, придатних для використання на будь-яких заняттях і в позанавчальній діяльності, належать:

1) звернення до минулого або щойно сформованого досвіду студентів;

2) відкрите обговорення нових знань, в ході якого безпосередньо виявляється задіяною суб'єктна позиція учнів і, опосередковано, – їх колишній досвід;

3) вирішення проблемних завдань та обговорення проблемних ситуацій, «пропорційних» досвіду студентів даного віку;

4) дискусія студентів, зіткнення їхніх суб'єктних позицій;

5) ігрова діяльність: рольові та ділові ігри, ігровий психологічний тренінг або практикум;

6) проєктна діяльність: дослідницькі, творчі, рольові, практико-орієнтовані міні-проекти та проекти – практичні роботи, що мають життєвий контекст.

Сказане відноситься не тільки до занять. В умовах реалізації компетентнісного підходу позааудиторна діяльність студентів несе не менше освітнє навантаження. Вона по можливості повинна бути організована як групова діяльність, у процесі якої формується і осмислюється особистий досвід при одночасному зведенні до мінімуму індивідуальних і фронтальних бесід куратора групи із студентами, доповідей і повідомлень на тематичних класних годинах, пасивного відвідування групою студентів об’єктів і закладів культури і тому подібних фронтально-індивідуальних і «некомпетентностних» форм роботи.

Слід зазначити, що важливу роль у формуванні професійної компетентності майбутніх фахівців дошкільного виховання відіграє освітнє середовище ЗВО. Аналіз всіх компонентів його показав, що воно має багаті можливості, які необхідно використовувати у роботі: інформаційний компонент має бути насичений різноманітними професійно-освітніми ресурсами (сучасний зміст дисциплін психолого-педагогічного блоку, спецкурсів; багатий бібліотечний фонд закладу освіти; різноманітні аудіо-візуальні засоби; різноманіття і постійне оновлення основних освітніх програм; гнучке поєднання загальноосвітніх та професійно-освітніх програм тощо); соціальний компонент має бути представлений високим рівнем кваліфікації викладачів. Взаємодія суб’єктів освітнього середовища має спиратися на принципи діалогічності та партнерства. Університет повинен підтримувати широке соціальне партнерство з різними освітніми установами у сфері безперервної освіти, мати досвід участі в конкурсах, семінарах, конференціях, співпрацювати з органами управління освітою.

Технологічний компонент, характеризується варіативністю форм діяльності студентів і викладачів, відображає зміну співвідношення теоретичної та практичної підготовки; збільшення частки загальнонаукової

підготовки в змісті навчання, збільшення частки курсів за вибором студентів; збільшення частки самостійної навчальної роботи. У закладі освіти повинна бути розвинена, гнучка, динамічно змінювана інноваційна структура (перехід від ієрархічної системи управління до проектної системі діяльності) тощо.

Практика показує, що навіть підготовлений викладач, який приступає до реалізації компетентнісного підходу не завжди готовий відразу відмовитися від звичних стереотипів діяльності і педагогічного мислення. Ці стереотипи стають «підводними рифами». Одним із таких стереотипів є, наприклад, таким: викладач вважає: головне – це те, що контролюють, решта – другорядне. На іспитах, а також в ході моніторингу та атестацій все одно перевіряють предметні знання та вміння, тому формування компетентностей хоча і розглядається як пріоритет, але все-таки не першочерговий, а другорядний. Згідно цього стереотипу, викладач нехтує такими розвиваючими і виховними моментами, як спільна робота студентів на занятті, можливість створювати щось своїми руками (хоча б схему, малюнок), виконувати роботу самостійно та високоякісно, брати на себе відповідальність за роботу інших. Все це вимагає значних витрат часу і уваги, зростає видимість ризиків «Не виконати програму», «не підготувати студентів до іспиту», «не сформувати міцних знань з предмета» тощо.

Особливу складність становлять масштабні форми роботи, такі як навчальні дослідження або групові проекти. Вони вимагають виділення спеціальних занять (по меньшій мірі, одного-двох) для того, щоб на практиці познайомити студентів з основами самоорганізації, яка є необхідною при роботі в групах: розподіл студентів по групах, спільне цілепокладання і планування, розподіл ролей, взаємодопомога, підготовка спільної презентації тощо. Якщо часу на заняттях не вистачає, існують інші варіанти. Перший: залучити до роботи куратора групи, використати виховні години для формування первинних навичок самоорганізації проектних груп – основ кооперативної компетентності. Другий: присвятити цьому роботу

предметного спецкурсу, факультативу (якщо є така можливість), щоб в групах сформувалися «опорні» студенти, організаційно підготовлені.

Крім того, педагоги, які реалізують компетентнісний підхід, не завжди можуть продемонструвати результати своєї роботи скептично налаштованому перевіряючому, або заступнику директора чи директору закладу освіти, а також батькам. Це об'єктивна проблема, бо формування компетентності, на відміну від передачі знань, – тривалий процес, і результати роботи з формування компетентності, що систематично здійснюється, наприклад, на першому курсі, швидше за все, найбільш яскраво виявляться тільки на другому або третьому. В такому випадку надзвичайно важливим є, насамперед, усвідомлення необхідності такої діяльності, а також підтримка дій викладачів з боку адміністрації ЗВО, студентів і батьків, адже отримати нові результати працюючи за старими методами неможливо.

Всі компетентності, як ключові, так і професійні, мають метапредметний або міжпредметний характер. Так, «володіти комунікативною компетентністю» не означає «володіти рідною мовою», оскільки «знати мову і вміти грамотно говорити і писати – не те ж саме, що «бути готовим до вирішення різноманітних проблемних ситуацій у спілкуванні». Тому комунікативна компетентність розвивається не тільки засобами предмета рідної мови, але й на уроках літератури, іноземної мови, на уроках з інших предметів, де потрібна усна і письмова мова студентів в різних жанрах, а також у позаурочній проектній та дослідницькій діяльності, в житті студентського колективу, а також за допомогою самоосвіти й (стихійно), коли перед студентом постає безлічі життєвих проблем.

Отже, предметних ключових компетентностей не існує. Існують предметні знання, вміння та навички, які можуть бути ефективно використані на практиці тільки в тому випадку, якщо людина володіє необхідним набором різних компетентностей.

Деякі професійні компетентності мають предметну спрямованість. Але, на відміну від навчальних дисциплін, вони мають не науково-знаннєвий, а

діяльнісно-практичний зміст і включають особливі спеціально-предметні навички. Основа цих компетентностей – готовність до перетворювальної діяльності з тими чи іншими предметами. Наприклад, математична предметна компетентність – готовність і здатність до проведення обчислень прикладного характеру, біологічна предметна компетентність – готовність і здатність до діяльності в системі «людина – живі організми» тощо. Такого роду базові компетентності починають формуватися в умовах профільного навчання на старшій ступені загальної освіти і потім розвиваються в системі професійної освіти, де над ними «надбудовуються» більш вузькі функціональні компетентності. Але якщо ключові компетентності випускника повинні бути сформовані всі, без жодного винятку, то число сформованих професійних предметних компетентностей обмежується рамками обраної професії і, як правило, не перевищує однієї-двох-трьох.

Подані методичні рекомендації щодо впровадження розробленої нами моделі та технології формування професійної компетентності майбутніх фахівців дошкільного виховання є проекцією обґрунтованих вище теоретичних положень на практичну діяльність закладу вищої освіти, доповнюючи таким чином систему підготовки матеріалами практико-орієнтованого характеру.

ВИСНОВКИ

1. Аналіз науково-теоретичних джерел довів, що проблемі професійної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти присвячені численні праці українських та зарубіжних вчених, у яких розглядаються актуальні питання й умови ефективної підготовки фахівців до професійної діяльності. Однак, не зважаючи на значний науковий доробок, проблема підготовки майбутніх фахівців дошкільного виховання залишається недослідженою.

Показано, що компетентність – це характеристика, що дається людині в результаті оцінки результативності її дій, спрямованих на вирішення певного кола значущих для даного співтовариства завдань. Вивчення різних підходів до визначення сутності поняття «професійна компетентність» дала можливість представити його як інтеграцію знань, умінь, досвіду та професійно значущих особистісних якостей, цінностей і ставлень, що відображають здатність фахівця ефективно виконувати професійну діяльність.

Встановлено, професійна компетентність майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти – це інтегративна професійно-особистісна характеристика, яка включає сукупність професійних знань, умінь, навичок і досвіду, особистісних і психологічних якостей, цінностей і ставлень, що забезпечують їм здатність ефективно виконувати професійні функції і завдання, сприяють самореалізації та саморозвитку.

Структурний аналіз змісту професійної компетентності майбутніх фахівців дозволив здійснити декомпозицію даного поняття на такі компоненти: мотиваційно-ціннісний, пов’язаний із усвідомленням ціннісних сторін професійної діяльності, значущістю ціннісних орієнтацій у діяльності, ставленням до навчання, спрямованістю особистості студента-майбутнього фахівця дошкільного виховання; когнітивний, що включає сформованість

різноманітних фахових знань; діяльнісний, що включає систему вмінь і навичок з професійної діяльності та первинний професійний досвід з виховної роботи; особистісний, що включає особистісні якості, необхідні для успішного виконання професійних функцій; оцінно-рефлексивний, що забезпечує діагностику, аналіз та оцінювання результатів професійної діяльності, прагнення до подальшого удосконалення її рівня, розвиток логічного мислення та творчий підхід до справи.

Виділено та описано рівні формування професійної компетентності майбутніх фахівців дошкільного виховання: початковий, середній та оптимальний.

2. Практичний стан досліджуваної проблеми, поряд із позитивним досвідом її вирішення, вказує на певні недоліки в організації роботи з формування професійної компетентності майбутніх фахівців дошкільного виховання у фаховій підготовці. Проведений констатувальний етап експерименту щодо вивчення рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців дошкільного виховання показав, що початковий рівень мають 42,3% студентів контрольних груп четвертого курсу, та 42,4% експериментальних груп, достатній рівень – 54,2% студентів контрольних і 55,3% експериментальних груп, оптимальний рівень мають 3,5% студентів котрольних груп і 2,3% експериментальних груп. Такі дані свідчать про певні проблеми і значні резерви щодо покращення результатів формування професійної компетентності студентів.

3. У дослідженні запропоновано модель формування професійної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у фаховій підготовці, яка має шість взаємопов’язаних складових – цілепокладаюча, що визначається замовленням соціуму на надання фахівцями дошкільного виховання якісних освітніх послуг; теоретико-методологічна складова, у якій відображено концепцію дослідження, а також тенденції, закономірності, принципи та теоретичні основи функціонування досліджуваної системи.

Упровадження моделі і технології формування професійної компетентності майбутніх фахівців дошкільного виховання слід здійснювалося у три етапи: підготовчий, організаційно-технологічний та оцінювально-рефлексивний. Відібрано та структуровано зміст, форми і методи підготовки майбутніх фахівців дошкільного виховання до професійної діяльності, удосконалено дидактичне забезпечення процесу формування у майбутніх фахівців усіх складових компонентів професійної компетентності.

Технологія формування професійної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у фаховій підготовці являє собою систему педагогічних процедур, які передбачають врахування особливостей змісту, часу, умов вивчення навчальних дисциплін, можливостей студентів, організацію цього процесу на кожному етапі освітнього процесу, занятті, а також систему завдань, що моделюють різні аспекти професійної діяльності майбутніх фахівців в умовах освітнього процесу університету.

Ефективність експериментальної роботи визначалась на підставі тестування, зрізів знань, виконання спеціальних завдань та самостійних практичних та проектних робіт, в ході яких перевірялась сформованість компонентів професійної компетентності майбутніх фахівців за мотиваційно-ціннісним, когнітивним, діяльнісним, особистісним та оцінно-рефлексивним критеріями.

4. Результати дослідження дали можливість сформулювати методичні рекомендації щодо впровадження моделі та технології формування професійної компетентності майбутніх фахівців дошкільного виховання у практику їхньої професійної підготовки в університеті.

Акцентовано увагу на принциповій особливості змісту діяльності розглянутої педагогічної категорії, необхідність здійснення процесу професійної підготовки майбутніх фахівців на основі компетентнісного підходу, який забезпечує оволодіння всіма складовими компонентами професійної компетентності та можливість подальшого удосконалення її рівнів.

Відібрано та структуровано основні методи, необхідні для набуття професійної компетентності майбутніх фахівців у ЗВО, спрямовані на формування позитивної мотивації до професійної діяльності, ціннісних орієнтацій, оволодіння системними знаннями, формування вмінь, розвиток логічного і творчого мислення, набуття первинного професійного досвіду професійної діяльності, діагностики та самодіагностики сформованості професійної компетентності.

Таким чином, є всі підстави вважати, що поставлені завдання виконано, а мету – досягнуто.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрущенко В. Освіта в контексті духовної еволюції цивілізації. *Вища освіта України*. 2018. № 2. С. 5–12.

2. Андрущенко В. Університетська освіта: тенденції змін. *Вища освіта України*. 2012. № 2. С. 5–15.

3. Андрущенко В. П. Основні характеристики європейської університетської освіти та можливості їх реалізації в системі освіти України. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія № 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи* : зб. наук. пр. / за наук. ред. О. В. Биковська, П. В. Дмитренко. Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. Вип. 26. С. 3–15.

4. Андрущенко В., Сергієнко В., Войнович І. Освітні вимірювання: наука і практична діяльність. *Вища освіта України*. 2017. № 1. С. 17–24.

5. Аронова Р. С. Результати формування професійної компетентності майбутніх фахівців дошкільного виховання у педагогічному коледжі. *Імідж сучасного педагога*. 2015. № 8. С. 21–24.

6. Базовий компонент дошкільної освіти. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf (дата звернення: 19.05.2023).

7. Байєр О., Погрібняк Н. Оцінюємо сенсорно-пізнавальний розвиток дошкільників. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2022. № 9. URL: https://emetodyst.expertus.com.ua/10000699 (дата звернення: 20.07.2023).

8. Балл Г. Система принципів раціогуманізму. *Психологія і суспільство*. 2011. № 4. С. 16–32.

9. Безсонова О., Дудинська Л. Як організувати командну взаємодію дошкільників. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2022. № 12. URL: https://evykhovatel.expertus.com.ua/10002708 (дата звернення: 18.02.2023).

10. Бех І. Д. Компетентнісний підхід у сучасній освіті. *Вища освіта* [*Тематичний випуск: Педагогіка вищої школи: методологія, теорія і технології*]. Київ : Гнозис, 2009. № 3, дод. 1. С. 21–24.

11. Бех І. Д. Компетентнісний підхід як освітня стратегія. URL: http://lib.iitta.gov.ua/8772/1/534%20%D0%91%D0%B5%D1%85.pdfC. (дата звернення: 23.06.2024).

12. Бех І. Д. Особистість на шляху до духовних цінностей : монографія. Київ – Чернівці : «Букрек», 2018. 320 с.

13. Бєлєнька Г. В. Формування професійної компетентності сучасного вихователя дошкільного навчального закладу : монографія. Київ : Університет, 2011. 320 с.

14. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / під заг. ред. О. В. Овчарук. Київ : К.І.С., 2004. С. 47–52.

15. Бібік Н. М. Компетентність і компетенції у результатах початкової освіти. Формування ключових і предметних компетентностей молодших школярів у навчальному процесі: теоретичні аспекти : Дайджест 1 / Укл. О. В. Онопрієнко. Донецьк : Каштан, 2011. С. 23–30.

16. Біденко Є. Діалектика становлення аксіологічної платформи особистості в педагогічному процесі. *Вища освіта України*. 2020. № 3. С. 72–78.

17. Богуш А. М., Варениця Л. О. Діти і соціум: особливості соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку : монографія. Луганськ : Альма-матер, 2006. 368 с.

18. Бондар В. І., Шапошнікова І. М. Сутність, структура, одиниці вимірювання в педагогіці. *Вища освіта України*. 2013. № 3 (50). Дод. 1: Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології. Т. 1. С. 88–91.

19. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і доп.) / уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь : Перун, 2005. 1728 с.

20. Вітвицька С. С. Компетентністний та професіографічний підхід до побудови професіограми магістра освіти. Вісн. Житомир. держ. ун-ту. Сер. Пед. науки. Житомир, 2011. Вип. 57. С. 52–58.

21. Гавриш Н. Особливості організації освітньо-виховного процесу в групах раннього віку закладів дошкільної освіти різних типів. *Український педагогічний журнал*. 2021. № 4. С. 222–231.

22. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. 2-ге вид., доп. і випр. Рівне : Волинські обереги, 2011. 552 с.

23. Гура О. І. Психолого-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу: теоретико-методологічний аспект : монографія. Запоріжжя : ЗІДМУ, 2006. 332 с.

24. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології. Практикум : навчальний посібник. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2013. 448 с.

25. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; [гол. ред. В. Г. Кремень]. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

26. Жадленко І. О. Формування професійно-етичної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у процесі професійної підготовки : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Запоріжжя, 2017. 282 с.

27. Закон «Про дошкільну освіту». URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2628-14#Text (дата звернення: 15.03.2024).

28. Закон України «Про вищу освіту». URL: http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18 (дата звернення 27.07.2024).

29. Зязюн І. Аксіологічні критерії вікової психології. Естетика і етика педагогічної дії. 2013. Вип. 5. С. 21–42.

30. Зязюн І. А. Майбутніх академіків треба шукати в дитячій пісочниці. *Освіта України*. 2012. 30 лип. (№ 31). С. 10.

31. Зязюн І. А. Психодіагностика педагогічної майстерності. *Вісник Дніпропетровського університету*. 2003. № 12. С. 52–55.

32. Зязюн І. А. Психопедагогічна домінанта професійної дії вчителя. *Interdyscyplinarność pedagogiki i jej subdyscyplin* / pod red. Zofii Szaroty, Franciszek Szlosek. Warszawa; Krakow, 2013. S. 525–533.

33. Зязюн І. А. Система освіти у вимірі компетентнісної діяльності й дії вчителя та майстерного управління учінням. *Вища освіта України*. Київ; Кіровоград, 2014. Т. 1. № 3: Тем. вип.: Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології. С. 29–36.

34. Компетентнісний підхід в освіті: теоретичні засади і практика реалізації : матеріали методол. семінару 3 квіт. 2014 р., м. Київ : [у 2 ч.]. Ч. 2 / Нац. акад. пед. наук України; [редкол.: В. Г. Кремень (голова), В. І. Луговий (заст. голови), О. І. Ляшенко (заст. голови) та ін.]. Київ : Ін-т обдарованої дитини НАПН України, 2014. 292 с.

35. Кошель В. М., Герман Н. В. Зміст і методика використання оздоровчих технології в умовах освітнього процесу закладів дошкільної освіти : посібник для студентів спеціальності «Дошкільна освіта», директорів, методистів і вихователів закладів дошкільної освіти та батьків дітей дошкільного віку. Чернігів : ФОП Баликіна О. В., 2020. 60 с

36. Крутій К. Л. «Халабудна педагогіка», або чи потрібен дитині особистий простір? *Інформаційний збірник для директора школи та завідувача дитячого садка*. 2020. № 6 (98). Червень. С.12–20.

37. Крутій К. Л., Деснова І. С., Блашкова О. М. Особливості засвоєння дитиною дошкільного віку основних закономірностей граматичної будови рідної мови. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2022. № 8 (346). Ч. 1. С. 16–28.

38. Крутій К., Зданевич Л. Огляд емпіричних досліджень щодо стратифікації сучасного дошкільного дитинства. Development and

modernization of social sciences: experience of Poland and prospects of Ukraine : Collective monograph. Vol. 2. Lublin : Izdevnieciba «Baltija Publishing», 2017. С. 56–70.

39. Мороз-Рекотова Л. В. Вихователь XXI сторіччя: формування професійно- комунікативної культури майбутніх фахівців дошкільної освіти : монографія. Харків : Видавництво Іванченка І. С., 2022. 256 с.

40. Ничкало Н. Г. Інформаційне суспільство і розвиток субдисциплін педагогічної науки. *Сучасні інформ. технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми* : зб. наук. пр. / редкол.: І. А. Зязюн (голова) та ін.; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України, Вінниц. держ. пед. ун-т ім. Михайла Коцюбинського. Київ; Вінниця : Планер, 2012. Вип. 29. С. 24–32.

41. Ничкало Н. Г. Концепція педагогічної майстерності академіка І. А. Зязюна: міждисциплінарні засади. Теорія і практика професійної майстерності в умовах цілежиттєвого навчання : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Рута, 2016. С. 20–31.

42. Ничкало Н. Г. Особливості обґрунтування концепцій сучасних науково-педагогічних досліджень. *Наук. вісн. Миколаїв. держ. ун-ту. Серія: Пед. науки* : зб. наук. пр. / за заг. ред. В. Д. Будака, О. М. Пєхоти; Миколаїв. держ. ун-т ім. В. О. Сухомлинського. Миколаїв, 2013. Вип. 1.40 (92): Педагогічна освіта: історія, технології, педагогічна майстерність, професіоналізм. С. 6–17.

43. Ничкало Н. Г. Філософсько-дидактичні аспекти діяльності наукових шкіл з проблем педагогічної майстерності. *Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи* : зб. наук. пр. / за ред. Василя Кременя і Тадеуша Левовицького. Житомир : ЖДУ ім. Івана Франка, 2012. С. 246–258.

44. Ніколенко Л. Розвиток рефлексивної культури педагогів у системі післядипломної освіти. *Післядипломна освіта в Україні*. 2014. № 2. С. 58–61.

45. Отич О. М. Основи педагогічної майстерності викладача професійної школи : підручник. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. 208 с.

46. Побірченко Н. С. Компетентнісна освіта у вищій школі: теоретичний аспект. *Освіта та педагогічна наука*. 2012. № 3 (152). С. 24–31.

47. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посіб. ; за ред. О. І. Пометун. Київ : Видавництво А.С.К., 2004. 192 с.

48. Професійна освіта : словник / уклад. С. У. Гончаренко та ін. ; за ред. Н. Г. Ничкало. Київ : Вища шк., 2000. 380 с.

49. Самсонова О. О., Чорна Г. В., Малюк Т. Є. Застосування сучасних технологій у використанні екологічної стежини для формування екологічної компетентності старшого дошкільника. *Інноваційна педагогіка*. 2023. № 65. С. 230–238.

50. Саюк В. І. Розвиток професійної компетентності вчителів географії у системі післядипломної педагогічної освіти : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2007. 22 с.

51. Сиваш С. В. Професійна підготовка майбутніх вихователів до соціалізації дітей дошкільного віку. *Інноваційна педагогіка*. 2023. Т. 2. № 55. С. 169–172.

52. Сиваш С. В., Гладиш М. О., Чорна Г. В., Сапун В. О. Педагогічні умови формування двомовності дітей старшого дошкільного віку засобами інформаційно-комунікаційних технологій. *Інноваційна педагогіка*. 2023. Т. 2. № 65. С. 184–192.

53. Сиваш С. В., Трипольська Н. В. Формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку засобами сюжетно-рольової гри. *Інноваційна педагогіка*. 2023. Т. 2. № 64. С. 154–159.

54. Сиваш С., Чорна Г. В. Підготовка майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до професійної діяльності в полікультурному просторі. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2023. № 88. С. 133–137.

55. Сисоєва С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих : навч.-метод. посіб. Київ : ВД «ЕКМО», 2011. 320 с.

56. Сисоєва С. О. Творчий розвиток фахівців в умовах магістратури : монографія. Київ : Едельвейс, 2014. 404 с.

57. Сікорський П. І. Нова педагогіка. Львів : Львівська політехніка. 2021. 539 с.

58. Соціолого-педагогічний словник / за ред. В. В. Радула. Київ : «ЕксОб», 2004. 304 с.

59. Сухомлинський В. О. Вибрані твори в п’яти томах. Київ : Радянська школа, 1976. Т. 3. 670 с.

60. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т.; [редкол. : О. Г. Дзеверін (голова) та ін.]. Київ : Рад. шк., 1976. Т. 3 : Серце віддаю дітям ; Народження громадянина ; Листи до сина. 1977. 668 с.

61. Сущенко Л. О. Сутність та особливості підготовки майбутніх вихователів до прогностичної діяльності. *Модернізація системи освіти в гірських регіонах: національний і глобальний виміри* : матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції (22-23 листопада 2022 р.). Івано-Франківськ : Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника. 2022. С. 162–164.

62. Трипольська Н., Сущенко Л. Проєктування компетентнісно орієнтованого освітнього процесу майбутніх педагогів у контексті ціннісної парадигми. *Актуальні проблеми педагогічної освіти: новації, досвід та перспективи* : збірник тез доповідей ІІІ Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (20 квітня 2023 року, м. Запоріжжя) / за заг. ред. Л. О. Сущенко. Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2023. С. 183–186.

63. Ушинський К. Д. Прагнення свободи. *Початкова школа*. Київ. 1994. № 11. С. 41–45.

64. Федорова М. А. Дошкільна лінгводидактика. Житомир, ФОП Левковець, 2022. 313 с.

65. Чорна Г. В., Самсонова О. О. Методи та прийоми активізації пізнавальної діяльності старших дошкільників звасобами ТРВЗ. *Інноваційна педагогіка*. 2023. Т. 1. № 62. С. 174–177.

66. Шевчук А. Мистецька освіта дітей. Традиції та інновації в оновленому БКДО. *Дошкільне виховання*. 2021. № 4. С. 20–23.

67. Sushchenko L. Actualities of the problem of the formation of predictive activities of future pre-school teachers. Proceedingsof the 2nd International Scientific and Practical Conference : «*Diversity and Inclusion in Scientific Area*» (January 26–28, 2023, Warsaw, Poland) by the SPC «InterConf». Ceac Polonia, 2023. P. 163–165.

68. Sushchenko L. Conceptual foundations of ethical formation competences of future educators of institutions pre-school education in the process of professional training. *Інноваційна педагогіка*. 2023. № 56. С. 143–146.