

STRATEGIC ORIENTATION OF PRE-SCHOOL EDUCATION DEVELOPMENT

DOI <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-234-0-1>

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-КОМПЕТЕНТІСНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ФАХІВЦЯ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Мельник І. М.

ВСТУП

Актуальність дослідження проблеми фахової підготовки майбутніх спеціалістів вищої кваліфікації освітньої галузі зумовлюється особливостями сучасного постмодерного суспільства. На сучасному етапі модернізації системи освіти України актуальним виступає питання впровадження компетентнісного підходу у практику вищої професійної педагогічної освіти, яка має функціонувати за єдиними стандартними країн-учасниць Болонського процесу із збереженням української соціокультурної та національної специфіки. Компетентнісний підхід покликаний звести нанівець протиріччя між програмовими вимогами до студента, запитами суспільства і потребами самої особистості в освіті. Компетентнісний підхід пов'язаний із змінами в ситуації на ринку праці – зміною вимог до працівника. Тому сучасна освіта повинна формувати в людини професійний універсалізм – здатність змінювати способи і сфери своєї діяльності, бути професійно підготовленим, вміти працювати в команді, приймати самостійні рішення, проявляти ініціативу і бути здатною до інновацій.

Методологічну основу нашого дослідження становлять: загальнонаукова методологія як спосіб пізнання психолого-педагогічних фактів, явищ, процесів у їх взаємозв'язку, взаємозумовленості, сучасні теорії педагогічної діяльності стосовно пізнання, моделювання та проектування процесів та явищ в освіті, засвоєння знань у процесі діяльності та комунікації, ідеї психолого-педагогічних наук про особистість, її сутність; концепція особистісно-орієнтованого навчання, дидактичні принципи гуманізму, демократії у вихованні.

Ми також керувалися концептуальними положеннями загальнодержавних документів, як от: Національна програма виховання дітей та учнівської молоді в Україні, Базовий компонент дошкільної освіти в Україні, Закон України «Про дошкільну освіту», Закон України «Про вищу освіту», Закон України «Про освіту», Стандарт вищої освіти (012 Дошкільна освіта) Наказ Міністерства освіти і науки від 21.11.2019 р. № 1456, 2019/2020 та ін.

Професійна діяльність фахівця дошкільної освіти в цілісному контексті діяльності займає особливе місце, що пояснюється унікальністю вікового періоду дошкільників, його роллю в усьому подальшому житті людини.

Саме тому питання формування професійного потенціалу майбутнього вихователя ЗДО є на часі і пов'язане з об'єктивними процесами реформування освіти.

Ми переконані, що забезпечення якості освіти, відтак і професійної підготовки фахівців педагогічного профілю – пріоритетний напрям розвитку вищої школи України.

Проблематика сучасної компетентнісно орієнтованої вищої педагогічної освіти пов'язана з вирішенням таких основних питань, як:

- спрямованість на досягнення інтегральних показників підготовки майбутнього фахівця;
- системність у набутті основних груп компетентностей – загальних, професійних і фахових;
- залежність системи компетентностей від рівня і ступеня вищої освіти; її поступове ускладнення, оновлення і збагачення в умовах неперервної освіти.

Компетентнісний підхід у професійній підготовці майбутнього педагога передбачає спрямованість освітнього процесу на досягнення інтегральних результатів у навчанні: загальних (базових, ключових) і спеціальних (предметних) компетентностей. Загальні компетентності забезпечують наступність і послідовність навчання впродовж усього життя людини. Ці компетентності мають тенденцію поступово поглиблюватися і збагачуватися залежно від рівня освіти. У процесі професійної педагогічної підготовки крім загальних виділяють професійні (пов'язані із спеціальністю) та фахові (пов'язані із спеціалізацією) компетентності. Ці компетентності виступають результативно-цільовою основою компетентнісного підходу в освіті.

Проблематика сучасної компетентнісно орієнтованої вищої педагогічної освіти пов'язана з вирішенням таких основних питань, як:

- спрямованість на досягнення інтегральних показників підготовки майбутнього фахівця;
- системність у набутті основних груп компетентностей – загальних, професійних і фахових;
- залежність системи компетентностей від рівня і ступеня вищої освіти; її поступове ускладнення, оновлення і збагачення в умовах неперервної освіти.

Аналіз наукових досліджень засвідчує, що домінантним у більшості з них є обґрунтування теоретичних засад професійного становлення педагогів у ЗВО (І. Гавриш, О. Ємчик, Н. Кічук, О. Комар, П. Кравчук, Л. Курило, О. Листопад, І. Мельник, І. Осадченко, О. Семенов, Т. Поніманська, Р. Пріма, С. Хмельковська).

Принципова відмінність компетентнісної освітньої парадигми полягає в цільовій спрямованості вищої освіти, ціннісних орієнтирах суб'єктів навчання, очікуваних результатах освітньо-професійної підготовки майбутніх фахівців.

Науково-теоретичні і науково-методичні засади компетентнісного підходу репрезентовано у наукових працях вітчизняних та зарубіжних науковців: Г. Беленької, І. Беха, А. Богуш, Н. Бібік, І. Бондаренко, С. Вітвицької, О. Глузмана, Н. Дворнікової, І. Дичківської, І. Зимньої, О. Кучай, Д. МакКіланда, Н. Мясіщева, О. Овчарук, Л. Парашенко, О. Пометун, Дж. Равена, О. Савченко, Г. Селевко, С. Семчук, С. Сисоевої, Г. Терещук, В. Хутмахера та ін.

У свою чергу, особливості впровадження компетентнісного підходу в освітню практику представлено у працях Р. Аронової, О. Жука, О. Локшиної, В. Лугового, І. Родигіної, Л. Хоружої та ін.

Вивчення фонду теоретичних та експериментальних досліджень засвідчує, що у філософії, психології та педагогіці вищої школи закладено міцний теоретичний фундамент для глибокого аналізу проблем професійної підготовки майбутніх вихователів ЗДО. Однак у контексті інноваційних змін в сучасній освіті та підготовки нової генерації педагогічних кадрів вважаємо необхідним ширше вивчення проблеми теоретико-методичних засад формування професійно-компетентнісного потенціалу майбутнього фахівця дошкільної освіти.

1. Змістова сутність ключових понять дослідження

Актуалізація технології означеного процесу потребує передусім осмислення самих понять «професійний потенціал», «компетентність», розкриття їх сутності. Разом з тим, звертаємося до низки положень, презентованих у наукових дослідженнях, що

уточнюють коло проблем, пов'язаних з формуванням професійного потенціалу фахівця дошкільної освіти.

Попередній аналіз наукового фонду засвідчує, що змістова складова означеного поняття багатаспектна. На це особливо акцентують у своїх наукових дослідженнях О. Ємчик, О. Семенов, О. Листопад, М. Павленко [2; 5; 10; 15; 16]. Теоретичне обґрунтування змісту досліджуваного феномена «професійно-компетентнісний потенціал» розглядається у взаємозв'язку з такими поняттями, як: потенціал, професійна підготовка, готовність, самоосвіта, самовиховання, самовизначення, професіоналізм, саморозвиток, педагогічна майстерність, творчий потенціал, професійна компетентність, професійне становлення, професійно-творчий потенціал.

Аналіз публікацій, присвячених дослідженню проблеми впровадження компетентісно-орієнтованої освіти, дозволив виокремити найбільш поширені підходи до визначення сутності понять «компетентність», «компетенція», «професійна компетентність» і показав, що у світовій та вітчизняній науковій літературі однозначного трактування ще не існує.

Франц Вайнерт, один з найбільш визнаних міжнародних експертів у цьому питанні стверджує, що ні загальноприйнятого визначення цього терміну, ні єдиного застосування концепції компетентності немає.

Відповідно до визначення Організації економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР) компетентність (англ. competence) – це «спроможність успішно відповідати на потреби або успішно виконувати завдання».

Крім того, спостерігається певна розбіжність у поглядах щодо тотожності (синонімічності) та диференціації понять «компетенція», «компетентність» між вітчизняними та зарубіжними англійськими науковцями. Так, наприклад, відомий англійський вчений Дж. Равен розглядає поняття «компетентність/компетенція» як багатофакторне явище та особистісне індивідуальне утворення, основою якого виступають ціннісні орієнтації та внутрішня мотивація людини, що визначають характер її майбутньої діяльності. У своїй роботі «Компетентність у сучасному суспільстві» Дж. Равен розглядає ключове поняття «компетентність» як таке, що складається з великої кількості компонентів, значна частина яких є відносно незалежними один від одного. Деякі з цих компонентів належать до когнітивної сфери, в той час як інші – до емоційної. І, як стверджує науковець, ці компоненти можуть замінити один одного як складники ефективної поведінки [9, с. 35].

У цьому виданні Оксфордського словника поняття competence (компетентність)/competency (компетенція) розглядається як здатність виконувати щось успішно чи ефективно, як уміння, що необхідне для виконання певного завдання. У Глосарії термінів Європейського форуму освіти (1997 року) поняття «компетенція» і «компетентність» також трактуються як синонімічні: здатність робити що-небудь ефективно, гарно; виконувати особливі трудові функції; відповідати вимогам, що висуваються під час працевлаштування.

Активізація досліджень означеного аспекту у вітчизняній педагогіці пов'язана з роботами Г. Бєленької, Н. Бібік, О. Локшиної, В. Лугового, О. Савченко, О. Овчарук, Л. Паращенко, О. Пометун, С. Трубацова, Л. Хоружої. Внаслідок аналізу наукових робіт з означеної проблеми ми з'ясували, що вітчизняна педагогіка має вже певні напрацювання у цьому напрямі.

У науково-методичному виданні «Національний освітній глосарій: вища освіта», де узагальнено поняттєво-термінологічний апарат вищої освіти, який використовується міжнародною, європейською, українською фаховою спільнотами, насамперед при реалізації Міжнародної стандартної класифікації освіти та Болонського процесу, дефініція «компетентність» представлена таким трактуванням: це динамічна комбінація знань, розуміння, умінь, цінностей, інших особистих якостей, що описують результати навчання за освітньою/навчальною програмою. Компетентності покладені у основу кваліфікації випускника. Компетентність (компетентності) як набуті реалізаційні здатності особи до ефективної діяльності не слід плутати з компетенцією (компетенціями) як наданими особі повноваженнями» [13, с. 32].

В «Енциклопедії освіти» за редакцією В. Кременя подається своє трактування понять «компетентність» та «компетенція». Компетентність у навчанні (лат. *competentia* – коло питань, в яких людина добре розуміється)набуває молода людина не лише під час вивчення предмета, групи предметів, а й за допомогою засобів неформальної освіти, внаслідок впливу середовища тощо. Компетенції – відчужена від суб'єкта, наперед задана соціальна норма (вимога) до освітньої підготовки учня, необхідна для його якісної продуктивної діяльності в певній сфері, тобто соціально закріплений результат [5, с. 408].

О. Овчарук у праці «Компетентності як ключ до формування змісту освіти» знайомить із своїм підходом у дослідженні сутності понять «компетентність» і «компетенція». Вона розглядає

компетентність як інтегровану характеристику якості особистості, результативний блок, сформований через досвід, знання, вміння, ставлення, поведінкові реакції, обґрунтовуючи ідею, що компетентність побудована на комбінації взаємовідповідних пізнавальних відношень та практичних навичок, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, знань та вмінь, усього того, що можна мобілізувати для активної дії. Компетенцію же О. Овчарук визначає як об'єктивну категорію, суспільно визнаний рівень знань, умінь та навичок, ставлень тощо у конкретній сфері діяльності людини як абстрактного носія [14, с. 24].

На основі аналізу різних підходів та визначень понять «компетентність» і «компетенція» Г.Беленька у науковій праці «Підготовка майбутніх вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку : констатує, що на сьогоднішній день існує часткова невідповідність вітчизняних підходів європейським у їх визначенні. Якщо у визначенні поняття «компетентність» науковці дійшли згоди і розуміють її як інтегровану особистісну складову в структурі діяльності, що складається з ряду взаємопов'язаних між собою елементів, то у визначенні поняття «компетенція» такої єдності не спостерігається. Вітчизняна педагогічна наука залишається на позиції, яка традиційно розглядає компетенцію як коло повноважень, або опис (професіограму) діяльності [15, с. 10].

У дослідженнях сутності та змісту професійної компетентності зарубіжні науковці розглядають її як складову професіоналізму, як якісну характеристику високого рівня педагогічної діяльності і акцентують увагу на тому, що саме за її наявності фахівець може ефективно розв'язувати стандартні та проблемні ситуації.

Англійський науковець Е. Хойл, американські науковці Дж. Стронж, Д. Крукшенк, досліджуючи структуру педагогічної компетентності акцентують увагу та таких компонентах, як педагогічні вміння, здібності до педагогічної діяльності та особисте ставлення до професії, особистісні якості, необхідні для успішної професійної діяльності. Професійні компетентності сучасного педагога вони поділяють на такі групи: ключові (базові) та спеціальні (предметні).

Ключові компетентності, на думку дослідників, необхідні для виконання конкретної професійної діяльності. Наявність таких компетентностей надає можливість суб'єкту педагогічної діяльності в соціальному та професійному середовищі почуватися комфортно, успішно використовувати інформацію для вирішення професійних

питань, спілкуватися на основі дотримання соціальних і законодавчих норм в суспільстві

Як зауважує Г. Беленька, в сучасній педагогічній науці «поняття «компетентність» використовується для опису кінцевого результату навчання; а поняття «компетенція» набуває значення «знаю, як» на відміну від раніш прийнятого орієнтира в педагогіці «знаю, що» [15, с. 10].

Отже, зважаючи на різноманітні визначення поняття «компетентність», можна говорити про те, що усі дослідники наголошують на одній важливій рисі – вияву компетентності у конкретній діяльності в певній ситуації. Компетентність не може бути ізольована від конкретних умов її реалізації, тобто вона тісно пов'язує одночасну мобілізацію знань, умінь і способів поведінки в умовах конкретної діяльності. Таким чином, компетентність не зводиться ні до знань, ні до умінь, натомість виступає тим ланцюжком, який пов'язує знання та діяльність людини.

Професійне становлення дослідники розглядають у зв'язку із поняттям готовність до професійної діяльності, професійного саморозвитку (М. Бортко, Н. Дружукова, А. Бистрюкова, В. Денисенко та ін.)

Дослідниця А. Бистрюкова розглядає у взаємозв'язку поняття «готовність» і «професійний саморозвиток». Суть останнього терміну вона тлумачить як «цілеспрямовану, багатоаспектну самозміну, інтеграційний творчий процес і стан людини, заснований на взаємодії внутрішньо значущих та активно-творчо сприйнятних зовнішніх чинників, якісним показником якого є суб'єктність» [1, с. 9].

Суттєвим вважаємо трактування професійного становлення майбутнього педагога у двох смислах: складний за змістом і тривалий у часі, динамічний та багатоаспектний шлях до Акме – вершини педагогічної зрілості, як результат ефективності й успішності означеного процесу.

Зміст та характеристика професійного становлення включає дві складові: теоретично-інформаційну, яка передбачає оволодіння сумою знань про сутність майбутньої професії, збагачення інформацією про її характер і прикладну: перевірка на практиці здобутої інформації та знань, поглиблення і вдосконалення практичних навичок у виконанні професійних завдань.

Професійне становлення особистості обов'язково включає готовність її до професійного саморозвитку, яка за визначенням А. Бистрюкової є «інтегральною характеристикою особистості,

представленою сукупністю особистісних, професійних якостей і станів, які дають змогу майбутньому вчителю успішно здійснювати професійну діяльність та вдосконалюватися в ній» [1, с. 9]. Автор визначає готовність до професійного саморозвитку як «результат взаємодоповнюючих процесів-цілеспрямованого й керованого процесу формування готовності в загальній системі підготовки фахівців і процесу саморозвитку, особистісного становлення» [1, с. 8]. Суттєвим відзначимо співвідношення його з поняттям «професійна компетентність», яку дослідники визначають як єдність теоретичної підготовки (педагогічно мислити), практичної готовності педагогічно діяти.

Охарактеризовані нами поняття дещо споріднені, однак не тотожні. Їх розуміння дозволяє глибше вникнути в сутність терміну «професійне становлення», окремі з них суттєво його доповнюють і уточнюють.

Осмислений аналіз наведених вище понять дозволяє нам характеризувати сутність феномена «професійне становлення».

Змістову характеристику досліджуваного поняття ми трактуємо з позицій особистісно-професійного та діяльнісного підходів. На нашу думку, правомірним розглядати професійне становлення майбутнього педагога як системне інтегральне утворення у єдності функціонального стану і особистісно-професійних якостей.

У контексті нашого дослідження суттєвими вважаємо звернення і до такого поняття як «професійна компетентність».

Відповідно до реалій і потреб інформаційного суспільства компетентісно орієнтована вища школа відмовляється від застарілої практики передачі та відтворення готових знань, спрямовує всіх учасників освітнього процесу на досягнення інтегральних показників в особистісному і професійному розвитку, під якими розуміють компетентності. Тому сьогодні виникає необхідність внесення зміни до навчальних програм, що спрямовані на створення підґрунтя для того, щоб основні результати навчання базувались на досягненні студентами необхідних компетентностей.

У дослідженнях С. Молчанова «професійно-педагогічна компетентність» висвітлюється як обсяг компетенцій, коло повноважень у сфері професійно-педагогічної діяльності. Науковець розглядає компетентність як системне поняття, а компетенції – як його складову частину, визначає компетентність у широкому й вузькому смислах. У широкому розумінні компетентність – це підтвержене право належності до певної професійної групи працівників, що визнається з боку соціальної системи загалом та представників інших професійних груп – зокрема. У свою чергу,

подане дослідником визначення професійної компетентності у вузькому розумінні є категоріально більш чітке: професійна компетентність – це коло питань, у яких суб'єкт наділений пізнаннями, досвідом і сукупність яких відтворює соціально-професійний статус та професійну кваліфікацію, а також деякі особистісні, індивідуальні особливості (здібності) й якості, що забезпечують можливість реалізації певної професійної діяльності [9].

Професійно-педагогічна компетентність, як наголошує В. Сидоренко, виступає складовою професіоналізму діяльності і професіоналізму особистості, тобто інтегрованим показником діяльнісної та індивідуально-особистісної сфери педагога, для якого важливо в умовах організованої освіти не стільки оволодіти системою професійно-особистісних знань, умінь і навичок, скільки вміти майстерно мобілізувати їх у певній ситуації для творчо-продуктивного розв'язання завдань на рівні професійних стандартів.

Як вже зазначалося, до структури професійної компетентності належать такі основні елементи, як знання, досвід, професійна культура й особистісні якості фахівця. Детермінованість професійної компетентності визначається активністю самого суб'єкта.

З огляду на спрямованість діяльності фахівця в галузі дошкільної освіти, Г. Беленька професійну компетентність вихователя трактує як здатність розв'язувати завдання професійної діяльності на основі фахових знань і умінь, що інтегруються з розвитком особистісних професійно-значущих якостей. Структурними компонентами професійної компетентності науковець визначає мотиви, системні знання, фахові вміння і професійно значущі якості особистості. В умовах ступеневої підготовки у закладі вищої освіти професійна компетентність випускника визначається базовою і розглядається як здатність трансформувати особистісні й навчальні здобутки у площину професійної діяльності [15, с. 11].

Ми послуговуємося визначенням означеної категорії В.Ф. Сергєєвою, яка акцентує на цілісному характері професійної компетентності у всій системі підготовки майбутнього педагога. Аналіз автором різних підходів до означеного поняття дав змогу стверджувати, що «професійна компетентність педагога є інтегративним особистісним утворенням на засадах теоретичних знань, практичних умінь, значущих особистісних якостей та досвіду, що зумовлюють готовність його до виконання педагогічної діяльності та забезпечують високий рівень її самоорганізації [16, с. 183].

Ми підтримуємо позицію автора в тому, що професійне самовизначення, професійна активність, професійна відповідальність є системоутворюючими взаємопов'язаними елементами поняття «професійна компетентність». У численних педагогічних наукових джерелах під професійною компетентністю розуміють: здатність до вирішення певного класу специфічних завдань, особливе поєднання якостей особистості, що проявляються в процесі комунікації через ерудицію та кругозір, високу громадянськість, відповідальність, особистісні можливості, які дають змогу педагогу самостійно й ефективно реалізовувати цілі педагогічного процесу.

Важливою умовою формування ключових компетентностей в умовах діяльності закладу вищої освіти є посилення особистісного спрямування вищої освіти, тобто забезпечення активності студента в освітньому процесі.

У контексті нашого дослідження вагомим є таке поняття як «професійний інтерес», оскільки показниками його є мотиви діяльності, емоційні та вольові прояви у вигляді настрою.

Досить поширеною у нинішньому науковому світі є думка, що сьогодення вимагає від сучасного педагога бути мобільним. Іншими словами, він «покликаний сприяти розвитку особистості, орієнтуватися в мінливому суспільстві, брати участь у його перетворенні і тому сам повинен бути готовим до діяльності в нових динамічних соціокультурних і професійних умовах інноваційного освітнього простору» [10, с. 494].

Достатньо аргументованим вважаємо визначення поняття «професійна мобільність» Павленко М.С. «Професійна мобільність – це готовність до оперативної реалізації оптимальних способів виконання різноманітних завдань у межах своєї професії, володіння професійними прийомами і вміннями та ефективне їх використання з метою виконання будь-яких завдань у суміжних галузях» [10, с. 497].

У контексті нашого дослідження суттєвими є поняття «творчий» і «професійно-творчий потенціал».

Узагальнення наукових джерел дало можливість О.Ємчик визначити «творчий потенціал особистості» як інтегративну системну якість, яка включає знання, вміння, психічні якості особистості, серед яких основною є креативність, мотивація, установка на творчу діяльність, що за умови високого рівня їх розвитку та взаємозв'язку, стимулюють особистість до активної професійно-творчої самозміни та перетворення середовища, що її оточує» [2, с. 88].

Акцент на творчості у формуванні потенціалу фахівця дошкільної освіти роблять у своїх дослідженнях О. Ємчик та О. Семенов, водночас підкреслюючи роль освітнього середовища та різноманітних чинників впливу на означений процес [15].

Аналіз наукових джерел з проблеми, підходів до з'ясування сутності професійно-компетентнісного потенціалу та близьких понять, що суттєво уточнюють і доповнюють досліджуваний феномен, дозволив дійти такого узагальнення.

Передусім зазначимо, що ми ґрунтувалися на суб'єктно-діяльнісному підході до процесу формування професійного потенціалу фахівця дошкільної освіти. Означене передбачає розуміння процесу підготовки фахівця як партнерський суб'єкт-суб'єктний рівень взаємодії студентів і викладачів. Сказане означає, що провідне місце в змісті досліджуваного процесу має займати розвиток професійно значущих якостей і потенцій майбутнього фахівця, його професійних установок і ціннісного ставлення, що уможливить з успіхом, творчо реалізувати свою функціональну діяльність.

У визначенні поняття «професійно-компетентнісний потенціал» ключовим ми виділяємо «потенціал», що тлумачиться як можливості, наявні сили, запаси, як ресурси, резерви, джерела, що є в наявності і які можуть бути мобілізовані, приведені в дію, використані для досягнення певної мети, здійснення плану, вирішення певного завдання тощо.

Дане трактування поняття «потенціал» дозволяє визначити такі суттєві ознаки, як залежність рівня потенціалу від наявних можливостей та ресурсів, компетентностей урахування його динамічності та здатності до розвитку, а також спрямованість на досягнення результатів.

Таким чином, поняття «потенціал» в науковій літературі відрізняється багатозначністю залежно від галузевої приналежності у досліджуваній науковій сфері. Відтак ми можемо зустрітися з різними характеристиками потенціалу – економічний, воєнний, технічний, чи потенціал фахівця будь-якого профілю: медичного, інженерно-технічного.

Принагідно зазначимо, що потенціал майбутнього фахівця технічного університету О.А. Ігнаток визначає як «інтегральну властивість у вигляді здатності, що дає змогу молодій особистості здійснювати предметну діяльність, є результатом природної і соціальної активності, зовнішнім проявом якої виступає праця або доцільна

діяльність, що органічно включає свідомість і спілкування, які виявляються у формі пізнавальної та комунікативної діяльності [3].

Очевидно, що ядром означеного поняття автор визнає здатність здійснювати діяльність.

В цілому погоджуючись з авторським тлумаченням зазначимо, що тут саме поняття «потенціал» дещо звужене, у трактуванні його як «властивість у вигляді здатності».

Цінним у контексті нашого дослідження є визначення професійно-творчого потенціалу О.Листопад. На думку автора «професійно-творчий потенціал майбутнього вихователя є окремим, специфічним проявом професійно-творчого потенціалу педагога в умовах професійної діяльності у дошкільному навчальному закладі і визначається як складне особистісне новоутворення, що характеризує здатність діяти нестандартно, знаходити оригінальні способи розв'язання типових (нетипових) завдань і ситуацій професійної діяльності в роботі з дітьми дошкільного віку та відображає сукупність ціннісних орієнтацій, знань, умінь і навичок, необхідних майбутньому вихователю дошкільного навчального закладу для професійної діяльності на творчому рівні» [5, с. 126].

Узагальнення наукових підходів щодо ключових понять, пов'язаних із професійним потенціалом, дає нам підстави дійти висновку: професійний потенціал правомірно вважати родовим поняттям у порівнянні з такими видовими, як: психологічний, педагогічний, інтелектуальний, культурний, творчий, творчо-індивідуальний, професійно-творчий. Стосовно фахівця дошкільної освіти, безперечно як і інших, ключовим є термін «потенціал».

2. Структурно-компонентний склад

професійно-компетентнісного потенціалу вихователя ЗДО

На основі аналізу понять, близьких до досліджуваного нами феномену, ми визначаємо професійно-компетентнісний потенціал як складне інтегроване новоутворення, що акумулює в собі сукупність психологічних, морально-вольових, професійних якостей та рис, педагогічних здібностей, компетентностей, які дозволяють здійснювати професійну діяльність фахівця дошкільної освіти на високому кваліфікаційному рівні. Водночас акцентуємо, що це багатоструктурне поняття, включає професійну готовність, є ознакою високої кваліфікації. Процес формування професійного потенціалу довготривалий, складний, динамічний шлях цілеспрямованої підготовки фахівця, умови реалізації якого повинні бути достатньо сприятливими, оскільки вони виступають головними

чинниками впливу, поєднуючи в собі як суспільні вимоги, запити, так індивідуальні інтереси та ставлення до професії.

Фахова діяльність особистості, як і інший вид діяльності, наприклад, навчальна, має певну структуру. Численними дослідженнями доведено, що в структурі навчальної діяльності і педагогічної також взаємопов'язаними є такі компоненти: мотиваційний, змістовий, процесуальний, когнітивний (О. Дем'янчук, О.Г.Ємчик, Р.М.Пріма), особистісно-діяльнісний (Нікула Н.В., Підласий І.П., Поніманська Т.І., Ігнатюк О.А.)

За визначенням Підласого І.П. «структурними компонентами педагогічного професійного потенціалу є інтелектуальний, мотиваційний, комунікативний, операційний» [11, с. 25]. Вчений додає ще й творчий, культурний, гуманістичний, діяльнісний, зазначаючи при цьому, що їх варто розглядати як загальні умови здійснення професійної діяльності педагога.

Цінним є міркування Поніманської Т.І., яка вивчає проблему професійного становлення майбутнього спеціаліста крізь призму формування у студентів гуманістичного бачення дитини. Формування готовності випускників до вирішення завдань гуманістичного виховання автор розглядає як «етап професійного становлення студента, результатом якого є новоутворення, що в сукупності становлять мотиваційний, когнітивний, операційний, оцінний компоненти» [13, с. 58].

На основі аналізу досліджень щодо структури професійно-компетентісного потенціалу вважаємо за доцільне виокремити ключові компоненти, що конкретизують його сутність і деталізують різноаспектність діяльності: ціннісно-мотиваційний; когнітивний; емоційно-вольовий; особистісний; креативно-технологічний; рефлексивний.

Наголошуємо, що у процесі формування професійно-компетентісного потенціалу важливим є злагоджена творча діяльність викладача і студентів.

Схематично компоненти у структурі потенціалу ми подаємо на рис. 1.

Суттєвим визначаємо факт прояву професійно значущих рис і особистісних якостей, характеристику яких видно із рис. 2.

Детально кожен вищезазначений компонент ми охарактеризуємо нижче.

Ціннісно-мотиваційний компонент включає такі показники: потребу в самореалізації, постійне прагнення до самоосвіти, самовдосконалення, перевагу внутрішньої мотивації до професійної

педагогічної діяльності, до взаємодії і спілкування з дітьми, можливість здійснювати вплив на дітей, батьків через інтеграцію знань та отримувати результати праці; мотивація на досягнення успіху; орієнтація на цінності своєї професії та діяльності; спрямованість на цінність стосунків між суб'єктом та об'єктом, сформованість ціннісних орієнтацій.

Когнітивний компонент передбачає передусім знання особливостей своєї професії, знання про форми, методи, принципи і технології роботи в ЗДО; вільне володіння навичками опрацювання інформації про об'єкти своєї діяльності; знання законів та закономірностей розвитку педагогічних явищ, психолого-педагогічних закономірностей розвитку дитини дошкільного віку, знання про загальну методику навчання, виховання і розвиток дошкільників.

Креативно-технологічний – це знання особливостей поведінки та рис творчого, креативного вихователя, наявність конструктивно-проективних, організаційних, технологічних умінь та навичок; опанування новітніми технологіями педагогічної діяльності в ЗДО, готовність до творчості, методична компетентність.

Особистісний компонент включає – знання про значущі і найбільш цінні особисті якості, власні недоліки та переваги, позитивне і негативне свого «я» з метою професійного успіху.

Емоційно-вольовий компонент – це вміння відчувати, співпереживати, безмежно любити дітей, захищати їх, підтримати, керуватися любов'ю у своїх діях, відчувати дитину, розуміти її бажання, почуття, керуватися повагою до дитини, вміння розв'язувати конфлікти, увага до почуттів, думок дітей, толерантність у ставленні до них та в спілкуванні з дітьми, батьками готовність сприймати дитину такою, якою вона є: фіксувати зміни в почуттях і вчинках, своєчасно робити з цього приводу правильні висновки.

Рефлексивний компонент – це здатність до рефлексії і саморозвитку, вміння здійснювати самоаналіз своїх успіхів та недоліків, наявність оцінних суджень щодо результатів професійної діяльності, здатність до самокритики, усвідомлення, значення педагогічної рефлексії в педагогічній діяльності.

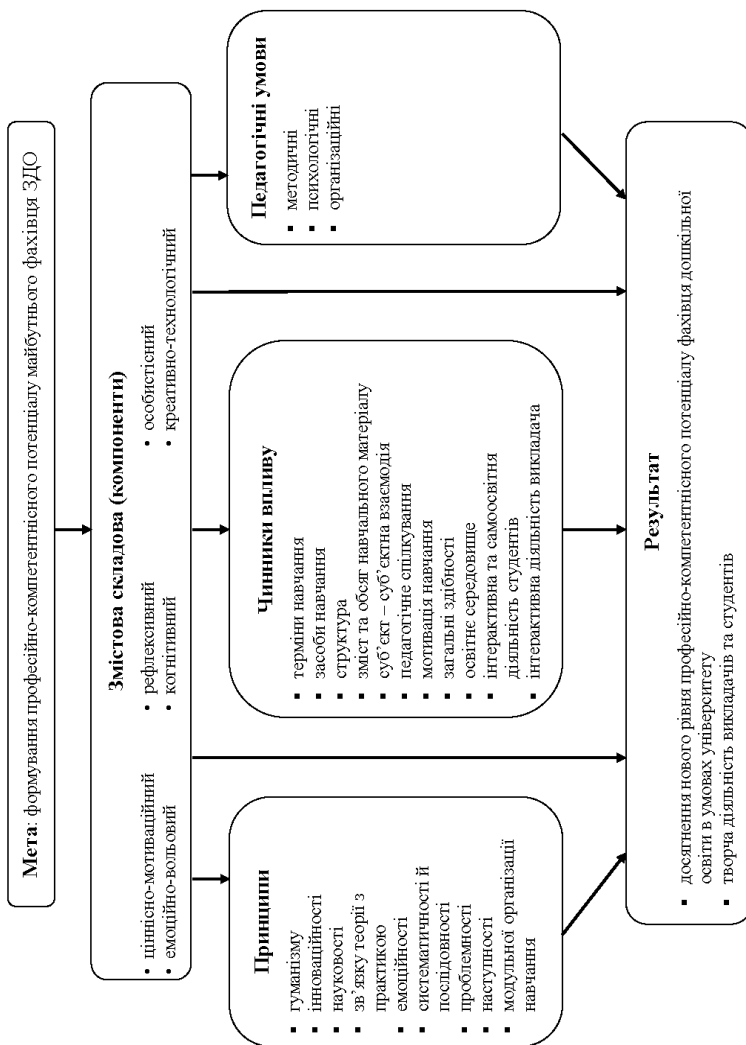


Рис. 1. Структурна схема формування професійно-компетентного потенціалу фахівця дошкільної освіти

Сфера прояву професійно значущих якостей	Якості особистості
Когнітивна (пізнавальна)	Інтерес до педагогічної професії Творча уява Добра пам'ять Рефлексивність Педагогічні здібності (педагогічне мислення, спостережливість, передбачення, прогнозування, проектування)
Емоційно-вольова	Витримка Вольові якості Гуманність Чуйність Моральна стійкість Відповідальність Почуття обов'язку
Діяльнісна	Педагогічний такт Комунікативна компетентність Професійна мобільність Творчість Працелюбність Креативність
Сфера міжособистісних стосунків	Толерантність Почуття гумору Добррозичливість Повага особистості Порядність Чесність Справедливість Інтелігентність
Сфера ставлення до себе	Самовдосконалення Самопізнання Наполегливість саморегуляція Самоорганізація Здатність до рефлексивного аналізу Вимогливість Самокритичність

Рис. 2. Характеристика сфер і професійно значущих якостей особистості вихователя закладу дошкільної освіти

Ми усвідомлюємо, що кожен із вищезазначених компонентів діяльності педагога є важливим, виконує в цілісній фаховій діяльності окремі функції і розглядати їх треба у системі. Однак ми виділили ціннісно-мотиваційний компонент як один із ключових у структурі педагогічного потенціалу.

Ми погоджуємося з думкою дослідників Коця М.О., Крижановської З.Ю., Кучеренко С.М., в тому, що «процес переходу навчально-професійної діяльності на рівень практичної професійної діяльності відбувається найбільш оптимально тоді, коли усередині навчально-професійної діяльності будуть сформовані мотиви, адекватні реальній професійній діяльності» [4, с. 60].

Окрім мотивів, потреб як стимули людської поведінки розглядають також цілі, емоції, інтереси, завдання, бажання. Оскільки одна із функцій емоцій полягає в тому, що вони орієнтують людину, вказують на значущість оточуючих явищ, на ступінь їх важливості. Інша функція емоцій полягає в стійкій у часі установці на той чи інший функціонально енергетичний рівень життєдіяльності.

Вивчення літератури переконує, що цінності особистості розділяються на дві основні групи (М.Рокич) з погляду цілей і завдань, яким служить та чи інша цінність. Першу групу складають цінності – цілі (термінальні цінності), другу – цінності засобу (інструментальні). Найважливішими є термінальні цінності – це основні цілі людини, що відображають довготривалу життєву перспективу. Термінальні цінності ніби визначають сенс життя людини, вказують, що для неї особливо важливе, значуще, цінне. Саме термінальні цінності співвідносяться з так званими змістотворчими мотивами, які є вирішальними оскільки важливе не тільки те, що необхідне суб'єкту, і не тільки що і як робиться для досягнення першого, але і те, навіщо необхідно людині все назване. З погляду ціннісного підходу до вивчення особливостей формування свідомості особистості всі явища дійсності (включаючи і вчинки людей) можуть бути уявлені у вигляді набору цінностей.

Отже, цінності є вищим рівнем людських потреб. Можна сказати, що особистісні, індивідуальні потреби, співвідносячись із суспільною значущістю і усвідомлюючись особистістю, стають цінностями і регулюють поведінку людини.

Мотиваційна сфера людини є складним системним утворенням, що включає такі властивості особистості, як: спрямованість, ціннісні орієнтації та інші, а також різні види мотивів. Залежно від характеру участі в діяльності виділяють значущі та реально діючі мотиви.

Оскільки загальною кінцевою метою навчання у ЗВО є професійна підготовка фахівців, то ставлення студентів до своєї майбутньої професії можна розглядати як форму і ступінь схвалення кінцевої мети навчання. Найбільш узагальненою формою ставлення

людини до професії є професійна спрямованість (становлення), яка характеризується як інтерес до професії та здатність займатися нею.

Становлення майбутнього фахівця як висококваліфікованого можливе лише при сформованому мотиваційно-ціннісному ставленні до обраної професії.

Майбутній педагог набуває своєї професійної ідентичності, засвоюючи стиль спілкування викладача, манери його професійної поведінки, прояв особистісних і професійних якостей. Все це впливає на розширення когнітивної основи соціально-професійного аспекту “Образу – Я”.

Доведено, що у професійному становленні майбутнього педагога ціннісно-мотиваційний компонент відіграє спрямовуючу роль, виступає домінантною спонукою до діяльності, з одного боку, дозволяє прогнозувати певну структуру усталеної професійної діяльності, а з іншого, – сприяти виявленню механізмів керування розвитком цієї структури.

Зазначимо, що ціннісно-мотиваційний компонент, як і в цілому професійна готовність до майбутньої діяльності педагога, динамічні: змінюються, розвиваються, піддаються педагогічному впливові.

Акцентуємо на інтегративній єдності виділених компонентів професійного потенціалу вихователя ЗДО, які перебувають у тісному взаємозв'язку і взаємозалежності.

3. Методико-технологічне забезпечення формування професійно-компетентісного потенціалу вихователя ЗДО

На основі аналізу ідей стосовно різноманітних аспектів формування потенціалу професійного педагога ми дійшли висновку про доцільність виокремлення у технології досліджуваного процесу такі складові її реалізації: методична, що включає спеціальні знання (методів традиційного й інноваційного навчання, технологічних методів та прийомів, проектувальних, діагностичних); практична – дозволяє визначити необхідні професійні уміння й навички; творча – визначає рівень творчого досвіду педагога, тобто вдосконалення професійної майстерності.

В умовах інтенсивного пошуку інноваційних технологій навчання в системі підготовки фахівців дошкільної освіти питання формування їх професійного потенціалу є перспективним і багатозначним, оскільки видається можливим розширити сферу взаємодії двох видів діяльності – педагогічної теорії та освітньої практики. Проектування таких технологій безпосередньо впливає на

ефективність формування комплексу компонентів педагогічного потенціалу.

Як слушно зауважує С. Свистунов «постало питання про необхідність здійснення поворотів до таких форм і методів навчання, які б активізували розумову пізнавальну діяльність студентів та поєднували процес навчання з життям, озброюючи їх знаннями, необхідними у практичній професійній діяльності» [14, с. 19].

Базою для забезпечення продуктивного процесу формування професійно-компетентнісного потенціалу вихователя є зміст інтегрованих психолого-педагогічних дисциплін: «Актуальні проблеми сучасної дошкільної освіти», «Загальна та дошкільна педагогіка з методикою викладання у ЗВО», «Основи та сучасні концепції управління в дошкільній освіті», «Професійно-педагогічний тренінг», «Інноваційне методичне забезпечення дошкільної освіти», «Моніторинг в системі дошкільної освіти» та застосування інтерактивного навчання.

У контексті вищезазначеного актуальним вважаємо питання застосування ділової гри у професійній підготовці майбутнього працівника дошкільної освіти.

Розглядаючи ділову гру як метод активного навчання, акцентуємо на такому функціональному спрямуванні її: формування професіоналізму майбутнього педагога [7].

Без сумніву, формування педагога сучасного і майбутнього – ініціативного, креативного, з гнучким мисленням можливе лише за умови наближення навчання у ЗВО до реальної професійної діяльності. Теорія і практика переконують, що найбільш оптимальним у цьому контексті є впровадження у навчальний процес активних форм і методів навчання. Для чіткого розуміння феномену ділової гри як методу навчання передусім з'ясуємо особливості методів активного навчання.

Ділові ігри, ігрове проектування відносяться до імітаційних методів активного навчання.

Слушним вважаємо таке міркування П.Щербаня: «головним у методах активного навчання є зовсім не те, імітаційні вони чи неімітаційні, ігрові чи неігрові, а те, якою мірою вони забезпечують практичну підготовку кожного студента до професійної діяльності» [17, с. 7].

Скористаємося визначенням ділової гри за П. Щербанем – «це певною мірою імітація професійно-педагогічної діяльності, пов'язаної з управлінням навчально-виховним процесом» [17, с. 29].

Відомо, що провідними особливостями ділової гри є: наближення процесу навчання до реальної практичної діяльності, її імітація; спільна колективна діяльність у вигляді рольової взаємодії учасників гри з виробленням спільних рішень; активна участь кожного учасника гри з виконанням конкретної ролі; створення і забезпечення емоційного настрою гравців; міжособистісна діалогічна взаємодія; творчий характер навчання.

Відомо, що людська діяльність характеризується двома якісними вимірами: імітаційно-репродуктивними (пов'язаним з імітаційною, запрограмованою активністю) і конструктивно-творчим (коли створюється щось нове).

Теорія і практика засвідчують: попри достатність традиційного навчання наявні й недоліки, а саме: переважна орієнтованість на пам'ять, а не на мислення. Воно мало сприяє розвитку самостійності, творчих здібностей, активності особистості. Навчально-пізнавальний процес носить репродуктивний (відтворювальний) характер.

Очевидним є висновок про неадекватність традиційного навчання вимогам сучасного суспільства до фахівця з вищою освітою. Відтак актуалізується питання використання новітніх технологій у ЗВО. Застосування ділової гри у процесі викладання педагогічних дисциплін у магістрів дошкільної освіти ввійшло у практику нашої роботи. Ділова гра на практичних і семінарських заняттях не данина моді, а нагальна потреба, зумовлена сучасними викликами і вимогами суспільства до фахівця дошкільної освіти. Відзначимо, що доцільність застосування ділової гри пояснюється гуманістичною спрямованістю цього методу, яка визначається реалізацією принципу мотивації і стимулювання навчальної діяльності кожного студента. Важливою умовою гуманістичної спрямованості ділової гри є рівноправність, співробітництво, співпраця всіх учасників навчально-виховного процесу.

Логіка організації занять з використанням ділових ігор передбачає окрім моделювання різноманітних аспектів професійної діяльності майбутнього фахівця дошкільної освіти виявлення студентами знань із психології дитини дошкільного віку, із педагогіки сімейного виховання, з економіки, педагогічної майстерності, новітніх технологій, методики виховної роботи та ін. Практика переконує, що вибір проблемної психолого-педагогічної ситуації або гри з тієї чи іншої теми найдоцільніше здійснювати заздалегідь і доводити до відома студентів.

При проведенні навчально-педагогічних, ділових ігор ми дотримувалися обґрунтованих у науково-методичній літературі вимог: визначення виду, мети гри, критеріїв оцінки рішень, врахування кількості студентів у групі, функції посадових осіб, які учасники гри мали виконувати, знання атмосфери у групі, послідовність етапів проведення гри. Ми передбачали, щоб виконувані ролі кожним студентом в наступних іграх не повторювалися. З метою підвищення відповідальності й активності студентів ми визначили із їх числа опонентів, експертів, рецензентів. Фактично викладач виконував корегуючу функцію: розв'язував спірні питання, слідкував за дотриманням ігрового режиму, радив, підказував, оцінював діяльність кожного учасника разом з ним.

При оцінці враховувалися ініціатива, творчість, мобільність, активність, оперативність, вміння констатувати, спілкуватися, вирішувати проблемні ситуації, складати пропозиції, а також глибина психолого-педагогічних знань. Зазначимо, що досить суттєвим є врахування думок, пропозицій студентів щодо організації та проведення гри, враховуючи при цьому чіткість, конкретність, конструктивність обговорення. У процесі гри ми намагалися підтримувати високий рівень професійно-педагогічного та емоційного напруження, акцентуючи водночас на важливості у професійній діяльності педагога саморегуляції. Ми наголошували, що необхідність саморегуляції виникає тоді, коли вихователь натрапляє на нову, незвичайну, складну проблему, що не має однозначного розв'язку або припускає декілька альтернативних варіантів. Ідея ігрової імітації виключає традиційний аналіз з детальним переліком помилок студентів, повчаннями й докорами.

Завдання викладача, передусім, полягає в тому, щоб спонукати активність студентів, допомагати їм скоригувати свою діяльність, тобто організувати навчання на принципах самодіяльності й самоорганізації.

Тематика ділових ігор може бути досить різноманітною, залежно від їх мети, завдань. Наприклад: «Відкрите заняття в ЗДО на тему «В гостях у Вседізнайка», «Свято в ЗДО «Пригоди в зимовому лісі», «Свято-змагання», «Мандрівка до палацу Королеви Зими» та ін. Пропоновані заняття вимагали підготовки декорацій, костюмів, знань фольклорних творів різних жанрів морально-етичної спрямованості, казкових героїв, а також знань щодо морально-етичних категорій, моральних якостей, норм, правил поведінки. Під час ділових ігор студенти мали змогу виявити знання методики роботи з дошкільниками, вміння розвивати в дітей діалогічне

мовлення, активізувати словниковий запас, вміння формувати моральні якості у дітей: гостинність, чесність, ввічливість, доброту, братерство тощо. Цікавими і змістовними були ділові ігри «День Батьків», «Педагогічна рада на тему: «Педагогічна культура батьків», «Батьківські збори на тему: «Допоможемо нашим вихователям», «Ви – майбутній вихователь», «Перспективи дошкільної освіти», «Коло ідей» та ін.

Інструментарій діяльності викладача й студентів при проведенні ділових ігор досить різноманітний: використання різних пошукових завдань, проблемних ситуацій, вправ, пошук інформації, підготовка запитань і відповідей, методичного обладнання тощо. Окрім того, виконання різних ролей: голова педради, методичної комісії, доповідач, опоненти, експерти, аналітик, завідувач ЗДО, голова батьківського комітету, наглядової ради, рецензент, молодий і досвідчений вихователь, песимісти, оптимісти та ін. спонукало студентів до активної підготовки, виявляти пізнавальну активність, приймати рішення, оцінювати, висловлювати критичні зауваження чи схвалення або просто власні судження, міркування, відповідати на запитання, аналізувати, узагальнювати. Для цього магістри повинні були вивчати літературу з тієї чи іншої теми, готувати повідомлення, портфоліо з метою успішного проведення гри, кваліфікованого виконання визначеною ролі. Кожна гра завершувалася, зазвичай, узагальненням, з якими виступає викладач-керівник гри, висловлюючи думку щодо ефективності та рівня знань студентів, зауваження й пропозиції, зазначаючи як позитивні сторони і прогалини.

Як бачимо, студенти мають можливість виявити свої професійні знання і готовність виконувати різні ролі у майбутній професійній діяльності, значно збагачуючи свій професійний потенціал.

У ході аналізу фахової підготовки магістрів дошкільної освіти ми дійшли висновку, що ділова гра як один із методів активного навчання виконує комплекс функцій, а саме: дидактичну, інформаційно-пізнавальну, розвивальну, соціалізуючу, яка зводиться до вміння раціонально використовувати час, критично оцінювати внесок кожного, осмислення власної значущості і особистого внеску в справу, критично оцінювати свою й чужу діяльність.

Результатом гуманістичної спрямованості ділової гри, як засвідчує практика, є формування внутрішньої потреби самому вчитися, власної ініціативи. Основне – при цьому забезпечується реалізація принципу «навчання без примусу». Отже, ділова гра є важливим, методично вмотивованим компонентом навчального

процесу. Відтак наголошуємо на ефективності її використання при вивченні педагогічних дисциплін.

З метою сприяння мотивації студентів до формування їх професійного потенціалу, бажання вдосконалювати особистісні та професійні якості вихователя доречним є проведення семінару-практикуму, тренінгових вправ, дискусій. Так, вправи «Моя мотивація», «Машина часу» сприяли самостійному визначенню студентами власних цінностей та мотивів вибору своєї майбутньої професії.

Цікавим може бути диспут на тему: «Педагогічна культура вихователя – таланти чи результат наполегливої праці?», у ході якого майбутні фахівці мають можливість переосмислити цінності, самостійно визначити мотиви вибору свого фаху, сформувати стійку мотивацію для підвищення рівня сформованості власного педагогічного потенціалу.

Презентовані вище організаційно-методичні заходи зорієнтовані на один із структурних компонентів педагогічного потенціалу – ціннісно-мотиваційний. Для формування емоційно-вольового та особистісного компонентів доречними є проведення хвилин розмірковування «Хто «Я»?», «Мій імідж», «Пізнаю себе», конкурсів «У гармонії зі світом та з самим собою», музичних загадок «Упізнай мелодію», «Упізнай за вступом». Цікавими були міні-заняття такого роду: доведи формулу успіху «Успіх приходить до того, хто в нього вірить», «Людина створює своє життя», поясни прислів'я: «Людина без волі, що кінь на припоні», «Хто себе перемагає, той в усьому успіх має!» тощо. Проведення вищезазначених занять змусили студентів замислитись над тим, ким вони є, проаналізувати свої особистісні якості, риси, визначити найбільш значущі в майбутній професії, проаналізувати власні недоліки та переваги, що саме можна в собі змінити. Результатом таких занять є отримання переліку професійно значущих якостей, емоційно-вольових рис для формування професійного потенціалу.

Для формування когнітивного компоненту найбільш результативними відзначаємо лекції, семінарські заняття, проходження практики. Саме тут студенти мають можливість отримати систему знань із базових понять, що корелюють із категорією «професійний потенціал», а саме: педагогічна, професійна діяльність, професійна майстерність, педагогічна, методична культура, професійна зрілість, професійна готовність, професійна мобільність, творчість.

Цикл різноманітних методичних занять сприяє закріпленню студентами отриманих теоретичних знань, їх усвідомленню та глибшому розумінню. Окрім того, на практиці студенти мають змогу відвідувати заняття, проводити їх, що дає можливість формувати методичні вміння, планувати, структурувати різні форми організації навчально-виховного процесу в ЗДО.

Під час проведення тренінгових занять, ігор, конкурсів забезпечується формування креативно-технологічного компоненту. Адже саме в ході таких занять, при їх плануванні та організації студенти мають можливість проявити свої творчі задатки, нахили, виявити креативність, здатність до імпровізації. Тут проявляється безліч варіантів поведінкових моделей. Наприклад, проект «Презентація професії вихователя» дала можливість студентам методично грамотно розробити модель професії, підготувати її рекламу для колег – вихователів та методистів, виявити багатоаспектність творчості. Неординарність, нестандартність мислення проявляється у різних творчих задумах та технологіях, де водночас створювався простір для вільного самовираження особистості.

Реалізація рефлексивного компонента відбувалася в ході здійснення аналізу спостереження за діями колег, за проведенням занять, їх емоціями, вольовими якостями, спілкуванням. Майбутні вихователі розробляли проекти, будували моделі, після чого здійснювали самоаналіз та аналіз моделей, проектів інших учасників гри, визначали ті якості, характеристики, які варто удосконалювати.

Аналіз портфоліо, семінару-практикуму та інших видів занять передбачав глибше усвідомлення майбутніми педагогами професійної рефлексії в педагогічній діяльності. Виконання різних вправ сприяли розвитку рефлексивних умінь, здатності оцінювати продукти професійної діяльності.

Технології формування професійного потенціалу вихователя ЗДО будуть результативними за умови спрямування організації навчально-виховного процесу на застосування активних форм навчання студентів, безперервного й систематичного залучення їх до різних видів діяльності у ЗДО. Окрім того, успішність обраної технології буде досягнута при забезпеченні психолого-педагогічних впливів на формування ціннісно-мотиваційного, емоційно-вольового, когнітивного, особистісного, креативно-технологічного, рефлексивного компонентів професійного потенціалу.

Визначальним у згаданому процесі виділяємо врахування таких оптимальних умов: психологічних, методичних, організаційних, а

також виділених нами чинників впливу (див.рис.1). Ми переконані, що «гармонізація взаємозалежних чинників, векторів особистісного і професійного розвитку має безпосереднє важливе значення у створенні сприятливих умов для становлення майбутнього спеціаліста» [6, с. 3].

Сучасна система дошкільної освіти перебуває у стані модернізації, що передбачає не тільки появу різних типів і видів дошкільних установ, але, найважливіше, перебудову взаємодії у системі «педагог – дитина» і пов'язане з цим оновлення її змісту. Використання інноваційних підходів в організації системи дошкільної освіти, у свою чергу, передбачає вдосконалення професійної підготовки фахівця.

Проблема професійної підготовки майбутніх організаторів дошкільної освіти є соціально важливою та актуальною. Для успішної діяльності необхідна професійна мотивація та уміння практичної діяльності, які формуються під час фахової підготовки майбутнього педагога. Найбільш ефективно цей процес здійснюється за умови реалізації компетентнісного підходу у вирішенні освітніх завдань фахової підготовки спеціалістів дошкільної освіти.

У наш час в Україні продовжується робота щодо вдосконалення змісту стандартів освіти. Саме тому у Галузевому стандарті вищої освіти в основу відбору змісту педагогічних дисциплін покладена логіка становлення професійної компетентності педагога. У цьому контексті в Стандарті вищої освіти України: перший (бакалаврський) рівень, спеціальності Дошкільна освіта (2019 рік) репрезентується комплекс компетентностей випускників, яких вони набувають за наявності системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти. Зокрема, визначено такі групи: інтегральна компетентність, загальні та спеціальні (фахові) компетентності.

Так, інтегральна компетентність майбутнього організатора дошкільної освіти характеризується здатністю розв'язувати складні спеціалізовані завдання та практичні проблеми в галузі дошкільної освіти з розвитку, навчання і виховання дітей раннього і дошкільного віку.

Загальні компетентності, якими має володіти випускник закладу вищої освіти, передбачають здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу; здатність вчитися і оволодівати сучасними знаннями та застосовувати їх у практичних ситуаціях; здатність спілкуватися державною мовою усно і письмово; здатність до міжособистісної взаємодії та здійснення безпечної діяльності.

Серед спеціальних (фахових) компетентностей виокремлено такі здатності, якими повинен володіти випускник закладу вищої освіти:

здатність до розвитку у дітей раннього і дошкільного віку базових якостей особистості, допитливості, пізнавальної мотивації, первинних уявлень про довкілля; самосвідомості, мовлення як засобу спілкування; здатність до національно–патріотичного виховання, до формування у дітей екологічно безпечної поведінки, навичок здорового способу життя, досвіду самостійної творчої діяльності; здатність до комунікативної взаємодії з дітьми, батьками, колегами, до самоосвіти та саморозвитку.

ВИСНОВКИ

Загальноувизнаною є думка, що процес формування професійного потенціалу вихователя під час його підготовки в умовах університету вимагає чіткої спрямованості, конкретності, наперед узгоджених дій, визначеного плану.

Вважаємо, що вищевикладені позиції можуть послугувати своєрідним орієнтиром для реалізації означеного процесу.

Відповідно до реалій і потреб інформаційного суспільства компетентісно орієнтована вища школа відмовляється від застарілої практики передачі та відтворення готових знань, спрямовує всіх учасників освітнього процесу на досягнення інтегральних показників в особистісному і професійному розвитку, під якими розуміють компетентності. Тому сьогодні виникає необхідність внесення зміни до навчальних програм, що спрямовані на створення підґрунтя для того, щоб основні результати навчання базувались на досягненні студентами необхідних компетентностей.

Сучасна система дошкільної освіти перебуває у стані модернізації, що передбачає не тільки появу різних типів і видів дошкільних установ, але, найважливіше, перебудову взаємодії у системі «педагог – дитина» і пов'язане з цим оновлення її змісту. Використання інноваційних підходів в організації системи дошкільної освіти, у свою чергу, передбачає вдосконалення професійної підготовки фахівця.

Проблема професійної підготовки майбутніх організаторів дошкільної освіти є соціально важливою та актуальною. Для успішної діяльності необхідна професійна мотивація та уміння практичної діяльності, які формуються під час фахової підготовки майбутнього педагога. Найбільш ефективно цей процес здійснюється за умови реалізації компетентісного підходу у вирішенні освітніх завдань фахової підготовки спеціалістів дошкільної освіти.

Професійну компетентність можна асоціювати з результатом професійного досвіду, розглядати її як наслідок його накопичення в

процесі професійної діяльності. Саме на основі професійної компетентності педагог працює із знанням своєї справи, використовує оптимальні способи і засоби досягнення цілей, виявляє здатність правильно оцінювати професійну ситуацію, що склалася, і приймати відповідні рішення.

Аналіз сучасних наукових досліджень показав, що професійно компетентна особистість – це особлива конкретизація категорії «особистість». Особистість фахівця це система певних психологічних властивостей та рис, які потрібні для ефективного виконання професійної діяльності. Отже, професійно компетентна особистість – це фахівець, який володіє достатніми професійними знаннями, вміннями, навичками (які визначають результативність професійної діяльності), комплексом професійно важливих якостей (що визначають успішність навчання та ефективне виконання професійної діяльності), має професійний інтерес та здібності, професійні підхід та ставлення до своєї праці і здатний ефективно реалізовувати професійну діяльність та передбачати її наслідки, що в сукупності надає можливість людині реалізувати себе як професіонала.

На основі здійсненого аналізу основних методологічних положень, а також узагальнення теоретико-методичних засад доведено доцільність здійснення окремого дослідження проблем формування професійно-компетентнісного потенціалу фахівця дошкільної освіти як складного, тривалого й багатоаспектного ти динамічного процесу.

Резюмуємо, що професійно-компетентнісний потенціал вихователя ЗДО передусім варто розглядати як потужну здатність фахівця виконувати на високому кваліфікаційному рівні обраний вид діяльності, проявляючи комплекс особистісних рис та вольових і професійних якостей.

Перспективи подальшого вивчення заявленої проблеми вбачаємо у детальному обґрунтуванні всіх складових компонентів структури професійного потенціалу фахівця, а також розкритті відповідної технології реалізації кожного із виділених компонентів з метою узагальнення цілісної картини підготовки висококваліфікованого спеціаліста дошкільної освіти.

АНОТАЦІЯ

У підрозділі висвітлюються ключові позиції стосовно формування професійно – компетентнісного потенціалу фахівця дошкільної освіти.

Акцентовано, що актуальність обраного аспекту вивчення зумовлена змінами парадигми сучасної освіти, жорсткими вимогами до підготовки кваліфікованих, конкурентноспроможних педагогів. Визначено методологічну основу дослідження, що ґрунтуються на ідеях психолого-педагогічних наук про особистість, принципах гуманізму, демократії, суб'єктно – діяльнісному підході до процесу формування професійного потенціалу фахівця дошкільної освіти. Презентований матеріал висвітлює сутність провідних понять «професійний потенціал», «компетентність», провідні положення стосовно впровадження компетентісно – орієнтованої освіти.

Заслугує уваги визначена й схарактеризована структурна будова досліджуваної дефініції. Значний інтерес становлять пропонувані технології формування професійно – компетентісного потенціалу фахівця дошкільної освіти.

Результати дослідження є виважені висновки про доцільність підготовки професійно-компетентного вихователя ЗДО та обґрунтованість застосовуваних технологій у цьому процесі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бистрюкова А.Н. Формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкових класів засобами проєктивної технології. Автореф. дис... канд. пед. наук. спец. 13.00.04 / А.Н.Бистрюкова. Ялта, 2009. 20 с.

2. Ємчик О. Г. Формування творчого потенціалу магістрів дошкільної освіти як наукова проблема. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова: зб. наук. пр.* / ред. кол.: Н. В. Гузій (відп. ред.). Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. Випуск 25 (35). С. 87–92. (*Серія: Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики*).

3. Ігнатюк О.А. Теоретичні та методичні основи підготовки майбутнього інженера до професійного самовдосконалення в умовах технічного університету. – Автореф. дис на здобуття наукового ступеня доктора пед. наук зі спеціальності 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти. Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди. Харків, 2010. 44 с.

4. Коць М.О., Крижановська З.Ю. Деякі особливості динаміки мотиваційної сфери в процесі професійного становлення майбутнього педагога/ М.О.Коць, З.Ю.Крижановська . *Актуальні проблеми формування особистості нового типу. Збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції*. Кременець, 2003. С. 59-63.

5. Листопад О. А. Теоретико-методичні засади формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів: [монографія] / О. А. Листопад. Одеса: ФОП Бондаренко М. О., 2015. 328 с.

6. Мельник І.М. Аспекти професійного становлення майбутнього педагога. *Науковий журнал «Молодий вчений»*. Херсон: Видавничий дім «Гельветика», 2018. № 3(55), березень, 2018. С. 570-574.

7. Мельник І.М. Ділова гра в системі методів активного навчання магістрів дошкільної освіти. *Науковий журнал «Молодий вчений»*. Херсон: Видавничий дім «Гельветика», 2019. № 2(66), лютий, 2019. С. 493-497.

8. Методические указания по разработке и внедрению в учебный процесс деловых игр / Подготовили В.И. Рыбальський, И.П. Сытник. К., 1982. 87 с.

9. Мислення в діяльності молодших школярів / За ред. Г.С. Костюка, Г.О. Балла. К. : Рад. школа, 1981. 153 с.

10. Павленко М.С. До проблеми сутності поняття «розвиток професійної мобільності». *Науковий журнал «Молодий вчений»*. Херсон: Видавничий дім «Гельветика», № 1(41) січень, 2017. С. 494-499.

11. Підласий І.П. Закономірності навчання і підвищення якості знань учнів/ І.П. Підласий Львів: Знання, 1981. 48 с.

12. Пометун О. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти. *Рідна школа*. 2005. № 1. С. 65-69.

13. Поніманська Т.І. Формування у студентів гуманістичного бачення дитини/ Т.І. Поніманська Т.І. *Актуальні проблеми формування особистості нового типу. Збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції*. Кременець, 2003. С. 58-59.

14. Свистунов С.В. Деякі питання становлення інноваційної освіти в Україні. *Нові технології навчання. Науково-методичний збірник*. Київ, 1997. С. 19-24.

15. Семенов О. С., Ємчик О. Г. Освітнє середовище навчального закладу як детермінанта розвитку професійного потенціалу майбутнього вихователя. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки*. 2017. № 1 (350). С. 102–109. (Серія: Педагогічні науки).

16. Сергєєва В.Ф. Формування професійної компетентності майбутніх вихователів у процесі фахової підготовки. *Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки*. № 14.2-10. 2010. С. 180-187.

17. Щербань П.М. Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах. / П.М. Щербань. К. : Вища школа, 2004. 207 с.

Information about the author:

Melnyk Iryna Mykolaivna

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department of General Pedagogy
and Preschool Education
Lesya Ukrainka Volyn National University
13, Voli Ave, Lutsk, 43025, Ukraine