ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПОЧАТКОВОЇ ТА ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ: СТРАТЕГІЇ РЕФОРМУВАННЯ

Колективна монографія

Тернопіль – 2019

УДК
П 32

Рецензенти:

Гавриш І. В. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри професійної підготовки початкової та дошкільної освіти Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди;

Мешко Г. М. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та менеджменту освіти Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка;

Чепіль М. М. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Рекомендовано до друку вченою радою Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (протокол № 3 від 29 жовтня 2019 року).

Підготовка майбутніх фахівців початкової та дошкільної
П 32 освіти: стратегії реформування : колективна монографія / за ред. В. В. Чайки, О. І. Янкович. – Тернопіль : Осадца Ю. В., 2019. 240 с.

ISBN

У монографії обгрунтовано стратегії реформування підготовки майбутніх фахівців початкової та дошкільної освіти у контексті реалізації Концепції Нової української школи, розвитку педагогічної освіти. Висвітлено інноваційні тенденції освіти студентів в університетах України та зарубіжних країн.

Адресується вчителям і вихователям закладів початкової та дошкільної освіти, науково-педагогічним працівникам, студентам закладів вищої педагогічної освіти.

УДК

ISBN

© Колектив авторів, 2019

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА **6**

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ У КОНТЕКСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПЦІЇ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ **9**

Катерина Бініцька, Олександра Янкович ***9***

МОДЕРНІЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УКРАЇНІ 9

Галина Одинцова ***16***

ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ 16

Ганна Чайковська ***26***

ЕКОЛОГІЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ У КОНТЕКСТІ ОСВІТНІХ РЕФОРМ 26

Ірина Жаркова ***37***

ВИКОРИСТАННЯ ТЕСТОВИХ ЗАВДАНЬ ДЛЯ КОНТРОЛЮ ТА ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ СТУДЕНТІВ ІЗ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ПРИРОДНИЧОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ 37

Зіновій Онишків ***47***

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ ДО РОБОТИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ СІЛЬСЬКОЇ МІСЦЕВОСТІ 47

Надія Васильківська ***60***

РОБОЧИЙ ЗОШИТ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ НАВЧАННЯ У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ 60

Валентина Матіяш ***70***

ЕТИЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ 70

Оксана Кікінежді ***79***
АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО СТВОРЕННЯ ЕҐАЛІТАРНО-ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ 79

Ольга Кізь ***91***
ПСИХОЛОГІЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У КОНТЕКСТІ ОСВІТНІХ ІННОВАЦІЙ 91

Олександра Янкович ***106***
ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ ШКІЛ У ФІНЛЯНДІЇ ТА СІНГАПУРІ 106

Olha Turko ***117***
INNOVATIVE MEANS FOR THE FORMATION OF FOREIGN COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS .117

Марія Бойко ***126***
УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ В КОНТЕКСТІ ВИМОГ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ 126

РОЗДІЛ 2. ІННОВАЦІЙНІ ТЕНДЕНЦІЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ 137

Володимир Чайка ***137***
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО САМОРЕГУЛЯЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....137

Оксана Писарчук ***155***
ФОРМУВАННЯ ОСВІТНЬО-РОЗВИВАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА ЯК КОМПОНЕНТ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ....155

Тетяна Гладюк, Микола Гладюк ***169***
ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО ОЗНАЙОМЛЕННЯ ДІТЕЙ ІЗ ПРИРОДОЮ....169

Світлана Вихор ***.....180***
ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ КУРСУ «ҐЕНДЕРНА ПЕДАГОГІКА» ДЛЯ СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ДОШКІЛЬНА ОСВІТА».....180

Ірина Кузьма ***.....191***
ФОРМУВАННЯ МЕДІАГРАМОТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ..191

Тетяна Рожко-Павлишин ***.....201***
ПРОФІЛАКТИКА БУЛІНГУ В ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ.....201

Kateryna Kruty, Larysa Zdanevych, Olena Demchenko, Olha Demianenko ***.....210***
PREPARATION OF FUTURE PRESCHOOL TEACHERS TO THE IMPLEMENTATION OF «ANJI PLAY» EDUCATIONAL PRACTICE IN THE TRAINING PROCESS DURING REFLECTION WORKSHOPS 210

ІНФОРМАЦІЯ ПРО АВТОРІВ 231

РОЗДІЛ 2.
ІННОВАЦІЙНІ ТЕНДЕНЦІЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

Володимир Чайка

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО САМОРЕГУЛЯЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Одним із провідних завдань ЗВО є формування в студентів здатності до рефлексії, вміння керувати собою на основі сприймання та усвідомлення власних психічних станів і поведінки. У зв’язку з цим важливим складником вдосконалення професійної підготовки майбутнього вихователя є долучення його до наукового вивчення, аналізу, оцінювання і регулювання власної діяльності в період навчання у ЗВО. Для вирішення цього завдання необхідно переосмислити структуру педагогічної діяльності вихователя з позицій виявлення в її компонентах аналітичних елементів і на цій основі обґрунтувати психолого-педагогічні умови формування у студентів умінь саморегуляції педагогічної діяльності.

Розвиток свідомої саморегуляції педагогічної діяльності майбутніх вихователів зумовлений необхідністю формування механізмів саморегуляції дошкільників. Розуміння значення саморегуляції педагогів у вирішенні завдань забезпечення фізичного і психічного здоров'я дітей, сприятливого мікроклімату в групі визначає професійну саморегуляцію як кваліфікаційну вимогу до особистості фахівця дошкільної освіти. Державним освітнім стандартом вищої педагогічної освіти встановлено основні вимоги до рівня освіченості та підготовки випускників зі спеціальності «Дошкільна освіта». Випускник з базовою вищою педагогічною

освітою – «здатний стати суб'єктом творчої професійної діяльності», – зазначено в документі. Він повинен бути готовий до вирішення особистісних і професійно значущих завдань, різних життєвих ситуацій, до вибору моделі поведінки з урахуванням реальних умов, вміти керувати особистим емоційним станом, здійснювати його регулювання, передбачати наслідки своїх дій, вміти встановлювати контакт з оточуючими. Згідно з вимогами Державного освітнього стандарту вищої педагогічної освіти педагог повинен володіти методами регулювання сімейних, групових і міжгрупових відносин, психолого-педагогічної самодіагностики, саморегулювання і саморозвитку.

Найважливішою передумовою розробки проблеми розвитку професійної саморегуляції педагога дошкільної освіти є дослідження особливостей саморегуляційних механізмів дошкільників. Так, Д. Моісєєв зазначав: «Поступовий розвиток уміння керувати психічними процесами, подолання імпульсивності і формування емоційної стійкості у дітей дошкільного віку створюють міцний фундамент практичної готовності його до школи» [Моисеев Д., 1995, с. 18]. Успіх розвитку психологічної готовності дошкільників буде визначатися умовами, в яких вона формується, а також можливістю педагога вирішити це завдання. Взаємодіючи з вихователем, дитина опановує через нього соціальні дії, вчиться саморегулювати свою поведінку і діяльність. Саме в дошкільному віці закладаються основи емоційно-вольової, моральної саморегуляції. До старшого віку формується здатність до довільної регуляції дитиною власної діяльності. Якщо в ранньому дошкільному віці усвідомлена саморегуляція практично відсутня і дитина діє під впливом ситуативних почуттів, то поведінка старшого дошкільника свідоміша, частину вчинків він може пояснити, обґрунтувати спонукальні причини, у нього розвивається воля як свідоме керування своєю поведінкою, зовнішніми і внутрішніми процесами [Моисеев Д., 1995, с. 14].

Проте прояви саморегуляції дошкільника мають ситуативний характер і чергуються з імпульсивністю, її здійснення визначається

прагненням отримати схвалення дорослих, слідувати етичним зразкам. Дослідження психологів свідчать, що уміння саморегуляції формуються у дитини в процесі його виховання і навчання під впливом вимог педагога та інших дорослих. Дошкільнята проводять в дитячому садку по 7–8 годин, тому роль педагога в розвитку довільності, усвідомленої саморегуляції поведінки і діяльності дітей особливо велика. На заняттях і в ході вільної діяльності дітей, педагог навчає їх підпорядковувати свої дії поставленій меті, долати труднощі, гальмувати або посилювати активність, слідкувати за емоційними проявами. У зв'язку з цим В. Загвязінський пише: «Творчо працюють педагоги, кожен по-своєму організовує навчально-пізнавальну працю учнів, вчить працювати напружено, активно, цілеспрямовано і, головне, результативно, розвиває у дітей саморегуляцію і самооцінку діяльності, виховує її соціально-цінну мотивацію» [Загвязинский В. И., 1997, с. 29].

Таким чином, аналіз вітчизняних і зарубіжних праць, пов'язаних з вивченням особливостей професійної діяльності фахівців ЗДО, свідчить, що саморегуляція (управління, володіння собою) педагога є складним особистісним, системним утворенням, що містить низку підсистем регуляції, які сприяють підвищенню ефективності педагогічного процесу і є професійно важливою якістю вихователя. Саморегуляція впливає на окремі підструктури особистості педагога та на його особистість в цілому, прискорює процес адаптації молодого фахівця до умов дошкільної установи, сприяє збереженню та підтримці психічного здоров'я педагога і його вихованців.

Відомо, що педагог у ЗДО – це зразок і приклад поведінки для дітей, його особистість є найважливішим виховним засобом. Вихователь впливає на них всіма якостями своєї особистості, всією поведінкою. Від вихователя в значній мірі залежить психологічний клімат в групі, емоційний комфорт кожної дитини, характер взаємин між дітьми, успіхи дитини в діяльності.

У зв'язку з цим значну увагу в дошкільній педагогіці приділено питанням формування особистості педагога, розвитку його професійних компетентностей, умінь і здібностей. Вченні зазначають, що вихователь повинен стати «зразком фізично розвиненої,

загартованої людини, яка вміє керувати своїм організмом, підкоряти свої бажання волі. Вихователь дитячого садка повинен бути доброзичливим, вміти розташувати до себе оточуючих, бути життєрадісним, мати веселий характер, уникати монотонності в спілкуванні з дітьми. «Обов'язок кожного педагога – постійно рости, працювати над собою, вдосконалювати професійну майстерність» [Соціально-педагогічний, 2005].

Вивчаючи особливості діяльності вихователя ЗДО, науковці виокремили важливі професійні уміння, що визначають зміст професійної саморегуляції педагога: вміння керувати своїми емоціями, «вміння, де слід, показати своє невдоволення дітьми, а де необхідно стриматися», вміння критично осмислювати свої дії, строго і об'єктивно ставитися до результатів власної роботи, виявляти творчу ініціативу у виховній роботі з дітьми. У діяльності вихователя багато труднощів, тому від нього вимагається вольове напруження, витримка, наполегливість і терпіння.

На необхідність прояву педагогом дошкільної освіти витримки, самовладання, емоційної врівноваженості, вміння долати роздратування вказують Г. Бєлєнька, А. Богуш, Р. Буре, Н. Гавриш, Л. Зданевич, І. Кобітіна, К. Крутій та ін. Реалізація вказаних якостей розглядається авторами як необхідна «щоденна норма» й одночасно як одна з основних труднощів у роботі вихователя.

Розробляючи питання професійної підготовки фахівця дошкільної установи, поряд з підвищенням загальної та професійної культури педагога, його підготовленості до роботи в альтернативних установах для дітей дошкільного віку, необхідно розвивати творче педагогічне мислення, самостійність, мотиваційно-ціннісне ставлення до професії, готовність до подальшої самоосвіти. Серед професійних умінь, що забезпечують успішність педагогічної діяльності, доцільно виокремити уміння планувати власну діяльність, освітню роботу з дітьми, підвищувати професійний рівень, аналізувати свою поведінку, прогнозувати хід і результати роботи, критично оцінювати їх. Практична реалізація вихователем цих умінь створює умови для розвитку саморегуляції і одночасно є її проявом.

Досліджуючи питання про характер діяльності старшого вихователя, виокремлюємо п’ять його основних функцій: організація, планування, контроль і надання допомоги, педагогічний аналіз. Реалізація цих функцій в освітньому процесі дошкільного закладу залежить насамперед від уміння старшого вихователя правильно спланувати і проаналізувати власну діяльність, виявити в ній сильні і слабкі сторони, намітити шляхи професійного самовдосконалення. Прояв названих вище умінь у професійній діяльності є показником розвиненості саморегуляції педагога дошкільної освіти.

Таким чином, в дошкільній педагогіці авторами виділені різні вміння, що становлять основу системи саморегуляції особистості та діяльності фахівця з дошкільного виховання.

Однією з основних причин труднощів, які мають місце в діяльності вихователя є, на нашу думку, несформованість умінь саморегуляції і, як наслідок, відсутність спрямованості педагога на розвиток саморегуляції у себе і своїх вихованців. Дані психології свідчать про те, що стан педагога має межу ресурсів психічного здоров’я, тому йому необхідно вміти усвідомлено і ефективно використовувати і відновлювати свої сили. Отже, педагог повинен вміти керувати своєю поведінкою і психічним станом, знімати напруженість і дратівливість в будь-яких, самих складних ситуаціях, повноцінно відпочивати і поповнювати запас енергії в мінімальні проміжки часу. За допомогою зазначених умінь здійснюється саморегуляція психічних станів фахівця, розвиненість якої забезпечує сприятливий емоційний клімат в групі, підвищує ефективність взаємодії учасників педагогічного процесу.

Професійна діяльність педагогів дошкільної освіти має свою специфіку. Вона часто супроводжується постійною заглибленістю педагога в суспільство дітей дошкільного віку, певним емоційним фоном напруги, роздратування, перенасичення. Такий стан називають «професійною втомою», яка здійснює істотний вплив на педагогічний процес, що виявляється в різних формах напруги і власного внутрішнього неспокою. Вивчення проблеми свідчить, що до «професійної втоми» схильна значна частина педагогів дошкільних установ (72 %), вона істотно впливає на характер діяльності педагога,

часто проявляючись в неузгодженості його професійних установок з реальною практикою роботи з дітьми.

Перш ніж визначати психолого-педагогічні умови підготовки майбутнього вихователя до досліджуваного феномена, необхідно виокремити його діяльнісні та особистісні характеристики, визначити сутність і зміст, охарактеризувати близькі за семантичним значенням поняття.

Саморегуляція педагогічної діяльності (СРПД) – процес, зумовлений організаційно-педагогічними, соціально-психологічними та особистісними чинниками, під впливом яких майбутній вихователь може самостійно здійснювати цілепокладання, моделювання умов протікання діяльності, програмувати власні педагогічні дії, здійснювати їх корекцію і самоаналіз, корегувати свої психологічні можливості і стани відповідно до вимог професійної діяльності, на основі чого реалізовувати пізнавальні інтереси та потреби, розвивати інтелектуальні та особистісні якості, самоорганізовувати та впорядковувати дії, засоби і способи діяльності. Оскільки СРПД – це процес аналізу, пошуку, вибору, зіставлення, порівняння й оцінки різних варіантів навчання й виховання дітей, то його необхідно характеризувати як системний мислительний процес.

Результати аналізу наукової літератури з проблеми професійного саморозвитку і самопізнання педагога дають змогу констатувати, що для виокремлення основних характеристик й ознак саморегуляції як пояснювальний інструментарій доцільно використовувати поняття, які семантично близькі та мають смислові перетинання: самопізнання, самоаналіз, самооцінка, самоконтроль, самоспостереження. Названі вище терміни є подібними, оскільки перша частина «само» вказує на те, що суб’єктом, ініціатором діяльності є людина, друга – характеризує специфіку і своєрідність цієї діяльності: оцінити себе, проаналізувати власну діяльність, спостерігати за собою, контролювати себе. На нашу думку, поняття «саморегуляція» щодо вищезазначених понять є більш загальною категорією, яка відображає систему педагогічних дій, що охоплюють моделювання навчально-виховного процесу загалом і його основних елементів (завдання,

зміст, методи, форми) зокрема, реалізацію програми і самооцінку результатів за конкретними критеріями.

Психологи розглядають самопізнання як складний, інтегративний психічний процес, що протікає на різних рівнях: самоспостереження, самоаналіз, самоконтроль, самооцінка. У практичній діяльності педагога окрім усвідомлених є неусвідомлені аспекти діяльності. Як тільки ті чи інші способи діяльності упроваджуються в реальну практику, вони на рівні індивіда починають функціонувати на підсвідомому рівні, автоматично. Тому в багатьох аспектах власна педагогічна діяльність не усвідомлюється вихователем, позбавляється його уваги й оцінки. Педагог часто не може визначити особливості свого індивідуального стилю, процес формування якого в багатьох аспектах є стихійним та неусвідомленим. Інші дослідники стверджують, що людина здатна адекватно себе оцінити, і що самоаналіз властивий самій природі педагогічної праці.

На нашу думку, у кожного вихователя своєрідно може виявлятися міра усвідомлення і розуміння себе, власної діяльності. Це обумовлено комплексом індивідуально-психологічних властивостей особистості, розвитком абстрактно-логічного мислення, аналітичними здібностями, рівнем потреби в самопізнанні. Не викликає сумніву й те, що вихователь у процесі діяльності свідомо чи інтуїтивно здійснює самоконтроль, саморегуляцію, котрі як додатковий елемент зворотного зв’язку організовують його (вихователя), корегують діяльність, сприяють розвитку рефлексивного мислення.

На основі результатів аналізу наукових ідей і теоретико-методологічних підходів визначено сутність СРПД як рефлексивної особистісної характеристики і категорії психолого-педагогічної науки, яка відображає процес забезпечення ефективної взаємодії вихователя із змістом і результатами власної педагогічної діяльності, приведення своїх можливостей відповідно до її вимог. Складність і багатоаспектність процесу СРПД, його динамічний комплексний характер обумовлюють необхідність досліджувати його з позицій системного підходу, який виявляється в усвідомленні мети, мотивів, моделюванні умов, розробці програми діяльності, в пошуку причин її неуспішності, коли від наслідків-результатів вихователь просувається

до причин, тобто організує і регулює власну діяльність як систему, здійснює її корегування відповідно до вимог конкретної ситуації. Мета СРПД, насамперед, передбачає вивчення, аналіз, регуляцію її основних об'єктів: дидактичних цілей, завдань, принципів, методів, форм і засобів навчання і виховання, структури заняття та його взаємозв'язків, рівня розвитку дитини, власних суб'єктивних станів. Результат саморегуляції становить мисленнєве порівняння станів і процесів, що мали місце у власній практиці, із уже засвоєними знаннями про їх важливі форми, варіанти, формулювання висновків на основі цього порівняння.

На основі результатів аналізу психолого-педагогічної літератури та емпіричних матеріалів визначено структуру СРПД, яка відображає єдність особистісних і діяльнісних виявів феномена як органічно взаємозалежних підсистем. Першу підсистему становить особистість вихователя як суб'єкта діяльності, його психологічні особливості, професійні цінності, емоційно-вольова сфера, досвід, які формуються у процесі онтогенезу. Друга підсистема – це структурно-функціональні компоненти СРПД (ціннісно-цільовий, моделювальний, дидактико-технологічний та оцінювально-корекційний). Встановлено, що структурні компоненти досліджуваного феномена є сукупністю педагогічних цінностей, оволодіння якими забезпечує їх особистісну значущість. Системний підхід до вивчення структури СРПД як у статиці (усталена структура педагогічної теорії), так і в динаміці (рух дидактико-технологічних знань і вмінь, що забезпечують саморегуляцію об'єктів педагогічної діяльності) дає змогу визначити мотиви цієї діяльності, її зміст і логіку. Ураховуючи специфіку діяльності вихователя визначено загальні і специфічні (внутрішні) функції СРПД. До загальних функцій належать навчальна, розвивальна, виховна. До специфічних функцій належать діагностико-прогностична, спонукально-мотиваційна, програмувально-перетворювальна, самоаналітична. Кожна з виділених функцій розкриває процесуальну сторону СРПД і містить у собі систему знань, цінностей і способи діяльності.

Формування саморегуляції педагогічної діяльності здійснюється у взаємозумовленому розвитку всіх компонентів. Збагачення

психолого-педагогічних знань розширює самоаналітичні можливості вихователя, формує ціннісно-цільовий компонент. Взаємодія знань і ціннісних орієнтацій забезпечує розвиток творчого потенціалу особистості; взаємозв'язок знань, ціннісних орієнтацій і творчого потенціалу вихователя стимулює розвиток комунікативної підсистеми професійної активності, яка відповідно є необхідною умовою зростання трьох перших підсистем. Чотири основні компоненти, які виділено в теоретичному аналізі поняття "саморегуляція педагогічної діяльності", утворюють систему, де кожний із компонентів поєднаний з іншими прямими зв'язками, тобто перебуває з ними в необхідних взаємозалежностях, сам ними підтримується й опосередковується. Єдність названих підсистем (компонентів) характеризує саморегуляцію педагогічної діяльності. Ядром її є ціннісно-цільовий компонент, що конкретизується в поглядах, переконаннях, ідеалах, інтересах і мотивах особистості.

Результати аналізу психолого-педагогічної літератури свідчать про недостатню розробку теоретичних основ проблеми саморегуляції, що позначилось на стані наукових досліджень процесу підготовки майбутнього вихователя щодо досліджуваного феномена. На нашу думку, розглянута вище понятійно-термінологічна система характеризує явище саморегуляції педагогічної діяльності як загальний базовий інваріант для теорії і методики професійної освіти.

Результати психолого-педагогічних досліджень В. Семиченко, О. Чебикіна та інших науковців свідчать, що реально існуюча система навчання у педагогічних ЗВО формує у студентів здатність до стихійного професійного саморозвитку, що виявляється під час вирішення вузьких ситуативних завдань стосовно самоорганізації особистості в навчанні чи професійній діяльності. На думку вчених, професійний розвиток не є в майбутнього фахівця внутрішньо особистісним завданням, а здійснюється лише під впливом зовнішніх вимог. Це зумовлено тим, що у меті, змісті і технології педагогічної освіти виховання потреби в саморозвитку і набутті відповідного досвіду не позначено як спеціальне завдання і тому не є для багатьох викладачів інструментом проєктування процесу професійного становлення майбутнього фахівця.

Отже, для вирішення проблеми професійного саморозвитку вихователя необхідні соціально-економічні та теоретичні передумови, що виявляються у розумінні розвитку не лише як об'єктивного процесу, а і як системи особистісних психічних процесів, властивостей та якостей. Для розробки системи підготовки майбутнього вихователя до саморегуляції педагогічної діяльності необхідно враховувати різні методологічні орієнтири: ідею суб'єктності; ідею унікальності внутрішнього світу людини, саморозвитку її як суб'єктивної реальності, що відображена у працях І. Беха, В. Слободчикова та інших вчених; ідею гуманістичної психології про самоактуалізацію педагога як вищу форму його саморозвитку, тобто його здатності реалізувати те, що в ньому закладено відповідно до власних вищих потреб – істини, краси, досконалості тощо.

У практиці підготовки студентів вищої педагогічної школи важко віднайти досвід організації діяльності професійної саморегуляції. Однак, на думку багатьох викладачів, навчальний процес, виховна робота повинні забезпечувати активну роботу студента над своєю особистістю. Цьому повинні сприяти зміст дисциплін психолого-педагогічного циклу і такі форми та методи навчальної діяльності, як ІНДЗ; творчі роботи, проєкти, написання есе, рефератів, курсових і бакалаврських робіт. Тому важливо вирішувати проблему організації діяльності саморегуляції впродовж усіх років навчання.

Удосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців у вищій школі вимагає обґрунтування психолого-педагогічних умов підвищення активності навчально-пізнавальної діяльності студентів, формування готовності до саморегуляції педагогічної діяльності. У психолого-педагогічній літературі мають місце різні підходи до визначення психолого-педагогічних умов.

У нашому розумінні психолого-педагогічні умови – це насамперед такі можливості та обставини освітнього процесу, котрі сприяють ефективному досягненню навчально-виховної мети.

Оскільки саморегуляція є особистісним утворенням, в основі якого лежать рефлексивні механізми саморозвитку і самопізнання,

свідомо-перетворювальне ставлення до навколишнього світу і самого себе, суб'єктивна активність, важливий напрям підготовки до досліджуваного феномена становить врахування цих психологічних аспектів особистості і діяльності.

Під психолого-педагогічними педагогічними умовами формування готовності студентів до саморегуляції педагогічної діяльності ми розуміємо таке середовище, в якому в тісній взаємодії представлена єдність дидактичних, психологічних, загальнопедагогічних факторів, що забезпечують можливість педагогові організувати активну навчально-пізнавальну діяльність студентів, яка характеризується здатністю до її цілепокладання, самоаналізу, самоконтролю, самооцінки, саморегуляції.

Аналіз результатів психолого-педагогічної літератури, передового педагогічного досвіду, власного експериментального дослідження забезпечив можливість зробити висновок – цілеспрямоване управління процесом формування готовності до саморегуляції педагогічної діяльності забезпечується комплексом психолого-педагогічних умов, які сприяють ефективному розвиткові їх пізнавального інтересу, самостійності, ціннісних орієнтацій, активності, творчих здібностей і, на цій основі, оволодінню підсистемою дидактико-технологічних знань, системою дій, необхідних для саморегуляції педагогічної діяльності. Цей комплекс містить такі умови: формування ціннісного ставлення до цілей, змісту і результатів власної навчально-пізнавальної діяльності; забезпечення синтезу знань теорії і технології СРПД та знань теорії і практики навчання і виховання дітей у ЗДО; залучення майбутніх вихователів до діяльності, адекватної структурі її саморегуляції. Теоретичну модель комплексу психолого-педагогічних умов можна представити у формі рис. 1.

Рис. 1. Комплекс психолого-педагогічних умов підготовки майбутнього вихователя до саморегуляції педагогічної діяльності.

Психолого-педагогічні умови можна класифікувати на три великі групи залежно від домінування тих чи інших цілей підготовки і навчально-пізнавальної діяльності. Виявлення і обґрунтування педагогічних умов підготовки до саморегуляції педагогічної діяльності здійснювалось з позицій основних положень теорії діяльності, особистості, мети формування навчально-пізнавальної діяльності студентів, єдності цілей, методів і форм навчання, з позицій основних вимог системного підходу. У своїй єдності вони впливають на формування кожного компонента підготовки.

Названі вище педагогічні умови є комплексом, оскільки діють на процес формування СРПД в єдності і взаємозв'язку. Будь-яка умова впливає на формування всіх компонентів СРПД, але виявляє основне функціональне навантаження під час формування відповідного їй компонента та є адекватною певному етапу формування діяльності.

Цей комплекс забезпечує розширення сфери самоорганізації, самоаналізу та саморегуляції навчально-пізнавальної діяльності студентів; збагачення навчальної, позанавчальної, індивідуальної та колективної діяльності елементами самоорганізації і саморегулювання.

Перша група умов спрямована на формування ціннісно-цільового компонента СРПД, потреби в самостійному осмисленні змісту і результатів власної діяльності, свого професійного "Я", умінь ставити цілі і завдання самовдосконалення педагогічної діяльності, усвідомлення своїх індивідуально-психологічних особливостей, власного досвіду; залучення студентів до діяльності за вибором, забезпечуючи індивідуальний підхід. Друга група умов розширює простір для виявлення розвитку і самореалізації творчих здібностей та можливостей студентів через диференційоване визначення змісту, обсягу, ступеня складності навчальних завдань і способів дій з урахуванням навчальних можливостей студентів; використання інтерактивних методів, мультимедійних засобів навчання, програмованих підручників і посібників; співробітництво і співтворчість суб'єктів педагогічного процесу; дослідницьку діяльність студентів. Третя група умов актуалізовує процес

самоаналізу і саморегуляції діяльності; забезпечує індивідуально-диференційовану корекцію навчальної діяльності та міру педагогічної допомоги студентам з різним рівнем загально-навчальних і дидактико-технологічних знань, умінь та особистих якостей. Вона «збуджує» внутрішні механізми активності, стимулює потреби у практичних діях щодо вдосконалення власної навчально-пізнавальної діяльності.

Третя група педагогічних умов випливає з ідеї контекстного підходу до організації змісту професійної підготовки. Згідно з цим підходом вивчення психолого-педагогічних дисциплін, а також формування навчально-пізнавальної діяльності повинно бути орієнтованим на контекст майбутньої професії і спеціалізації. Таким контекстом є ефективна педагогічна діяльність, її самоаналіз і саморегуляція. Тому саме вона є сферою докладання всіх необхідних для її опанування знань, умінь та навичок. У зв'язку з цим професійна підготовка майбутніх вихователів постає не тільки як процес спеціально стимульованого й активного навчального пізнання, що спрямоване й особистісно орієнтоване на досягнення сутності і способів реалізації функцій подальшої педагогічної діяльності, а і як засіб її самоорганізації, саморегуляції і самовдосконалення.

Ураховуючи контекстний підхід, кожний навчальний предмет психолого-педагогічного циклу було спроєктовано не у формі певної знакової системи, що відповідна семіотичним, психолого-педагогічним, науково-організаційним і професійним вимогам, а як предмет навчальної і професійної діяльності студента – майбутнього вихователя. Тільки в цьому разі, засвоєння знань із самого початку буде здійснюватися в контексті цієї діяльності, а самі знання виконуватимуть функції орієнтувальної основи діяльності і засобів її регуляції.

Меті задоволення і розвитку потреб саморегуляції студентів (I група умов) задовольняла сукупність нових виховних ситуацій, створених засобами професійно-психологічних тренінгів, дискусій, спеціально дібраного змісту, програм самоаналізу і саморегуляції діяльності. Тренінг як форма саморегуляції має певні переваги:

можливість обговорення змісту своїх переживань, уявлень про власне «Я», професійні здібності і можливості; рольова гра-імпровізація на задану тему, зміст якої відображає аспекти реальної педагогічної діяльності; управління власними психічними процесами; формування навичок самоконтролю, самоаналізу, самооцінки, саморегуляції.

Професійно-психологічні тренінги «Самопрезентація», «Реалізуємо себе у педагогічній діяльності», «Регулюємо власну діяльність» передбачали виконання студентами спеціального комплексу вправ, що допомагали швидко «увійти» в педагогічну діяльність і комунікативні зв'язки. Розроблено й адаптовано вправи з урахуванням завдань професійної саморегуляції: самопрезентація у формі відповідей на запитання дітей; розповідь про свої професійні інтереси, ідеал; опис програми саморозвитку і самоаналізу, створення програми саморегуляції педагогічної діяльності.

Під час тренінгів здійснювалася корекція мотивації саморегуляції. Це стосувалося студентів з різними типами стратегії саморегуляції діяльності: активним, ситуативним та пасивним. Студенти з активним типом стратегії саморегуляції отримували простір для виявлення своїх здібностей, закріплення відповідного статусу в колективі ініціативою, впевненістю у своїх діях. Студенти із ситуативним типом саморегуляції під впливом поведінки студентів І групи починали адекватно орієнтуватися у ситуаціях діяльності: часто мали нагоду більш активно заявити про себе, залучитися до рефлексії, самоаналізу і переосмислення своїх можливостей. Студенти з пасивним типом самовираження під час тренінгів долали невпевненість і набували рішучості, створювали внутрішні передумови для самоорганізації і саморегуляції навчально-пізнавальної діяльності.

У процесі експериментальної роботи основну увагу було зосереджено на розробці змісту дискусій, що мали професійне спрямування і сприяли особистісній саморегуляції («Я – суб'єкт професійних дій і рішень», «Чи зможу зреалізувати свої здібності у педагогічній діяльності?», «Коли педагогічну діяльність можна вважати успішною?», «Як досягти рівня педагогічної майстерності?»).

Важливим засобом підготовки до здійснення саморегуляції педагогічної діяльності було створення програм самоаналізу, в основі якого – процеси рефлексії, самооцінки, самопізнання. Їх використання задовольняло потребу студентів у самостійності, прагненні до самопізнання і самореалізації. За допомогою цих програм з'являлася можливість збагатити інформацією про сутність і значення саморегуляції особистості і діяльності.

На основі теоретичного аналізу досліджуваної проблеми для студентів, викладачів розроблено блок інформації, який охоплював такі питання: 1) сутність, структура, компоненти, джерела, сфери і форми вияву саморегуляції педагогічної діяльності; 2) узагальнені характеристики змісту навчального матеріалу (система дій і знань з психолого-педагогічних дисциплін) як предмета і продукту саморегуляційної діяльності; 3) відомості про склад і будову кожної навчальної дії, структурними компонентами якої є предмет, продукт, засоби, операції; 4) спілкування і діяльність як основні сфери вияву професійної саморегуляції; 5) значення і форми самоаналізу для вдосконалення педагогічної діяльності і розвитку професійної саморегуляції.

Враховуючи вікові особливості студентів, з метою розвитку механізмів саморегуляції використовували такі види самодіяльності:

1. Самостійне вивчення окремих тем, курсів і навчальних предметів студентами, які володіють високим рівнем сформованості навчальної діяльності, на основі індивідуальних програм (індивідуальна організація навчання). Особливо це ефективно можна здійснювати в умовах кредитно-модульної організації навчання.

2. Розробка і виконання індивідуальних науково-дослідних завдань, проєктів теоретичного і практичного характеру, дослідження складних проблем навчально-виховного процесу.

3. Участь у роботі проблемних груп.

Результати експериментального дослідження свідчать, що реалізація зазначених вище психолого-педагогічних умов і їх змістові характеристики щодо досліджуваної проблеми забезпечують повноцінну підготовку майбутніх вихователів до саморегуляції

педагогічної діяльності без збільшення кількості навчальних годин (спецкурсів). Досягти цього можна лише через реалізацію комплексу психолого-педагогічних умов, програми підготовки до саморегуляції педагогічної діяльності.

Таким чином, на основі результатів вивчення та узагальнення наукових ідей і теоретико-методологічних концептів визначено сутність СРПД як рефлексивної особистісної характеристики і категорії психолого-педагогічної науки, яка відображає процес забезпечення ефективної взаємодії вихователя із змістом і результатами власної педагогічної діяльності, приведення своїх можливостей відповідно до її вимог. Складність і багатоаспектність процесу СРПД, його динамічний комплексний характер обумовлюють необхідність досліджувати його з позицій системного підходу, який виявляється в усвідомленні цілей, мотивів, моделюванні умов, розробці програми діяльності, у знаходженні причин її неуспішності, коли вихователь аналізує наслідки-результати, усвідомлює причини, тобто організує і регулює власну діяльність як систему, здійснює її корегування відповідно до вимог конкретної ситуації.

Для реалізації психолого-педагогічних умов підготовки майбутніх вихователів до СРПД в умовах аудиторної, позааудиторної, індивідуальної та самостійної роботи доцільно використовувати інтерактивні методи організації навчальної діяльності: створення програм самоаналізу і СРПД, дидактична гра, моделювання, дискусія, презентація, аналіз професійних ситуацій, кейс-метод, тренінг, комп’ютерне тестування.

Визначено, що серед форм організації навчального процесу найбільш ефективними є лекції-бесіди, лекції-консультації, практичні заняття, усні журнали, лабораторно-практичні заняття, індивідуальні науково-дослідні завдання, самостійна та індивідуальна робота, наукові проблемні групи.

Для формування компонентів готовності до СРПД важливо також використовувати мультимедійні засоби інтерактивних технологій: електронні підручники, посібники, навчальні програми, бази даних

електронної бібліотеки, інтерактивний дидактичний комплекс дисциплін психолого-педагогічного циклу, інтернет.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти / Наук. керівник: А. М. Богуш; авт. кол-в: Богуш А. М., Бєлєнька Г. В., Богініч О. Л. та ін. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/doshkilna/bazovij-komponent-doshkilnoyi-osviti-na-sajt-ostatochnij.pdf
2. Бех І. Д. Виховання особистості : навч.-метод. посібник: У 2 кн. Кн. 1. Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. К. : Либідь, 2003. 280 с.
3. Выготский Л. С. Развитие высших психических функций. М. : Изд-во АПН РСФСР, 1960. 367 с.
4. Загвязинский В. И. Педагогическое творчество учителя. М. : Просвещение, 1987. С. 29-31.
5. Соціально-педагогічний патронат у системі дошкільної освіти : навч.-метод. посібник / Л. А. Машкіна, Л. В. Зданевич ; Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія. Хмельницький : Вид-во ХГПА, 2008. 232 с.
6. Моисеев Д. Формирование адекватной самооценки в старшем дошкольном возрасте // Дошкольное воспитание. 1995. № 9. С. 17–21.
7. Семиченко В. А., Заслуженюк В. С. Психологічна структура педагогічної діяльності. Ч. 2. К.: Вид.-поліграф. центр «Київський університет», 2001. 230 с.
8. Сластенин В. А., Шутенко А. И. Профессиональное самосознание учителя // Магистр. 1995. № 3. С. 15–26.
9. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Психология развития человека. М. : Школа-Пресс, 2000. 320 с.
10. Чайка В. М. Підготовка майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності : монографія / за ред. Г. В. Терещука. Тернопіль : ТНПУ, 2006. 275 с.
11. Чебыкин А. Я. Эмоциональная регуляция учебно-познавательной деятельности. Одесса, 1992. 166 с.

Наукове видання

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПОЧАТКОВОЇ ТА ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ: СТРАТЕГІЇ РЕФОРМУВАННЯ

Колективна монографія

Підписано до друку 29.10.2019.
Формат 60х 84/16. Гарнітура Times New Roman.
Папір офсетний 80 г/м^2. Друк електрографічний.
Умов.-друк. арк. 13,95. Обл.-вид. арк. 11,32
Тираж 300 примірників. Замовлення № 10/19/3-2.

VECTOR ®
[прінт • копі • центр]

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до державного реєстру видавців, виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції серія ТР № 46 від 07 березня 2013 р.