

**Зданевич Л.В. Модель професійної підготовки майбутніх вихователів ДНЗ до роботи з дезадаптованими дошкільниками // Теорія і практика професійної майстерності в умовах цілежиттєвого навчання: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во Рута, 2016. – С. 136-154.**

**Зданевич Л.В.**

## **МОДЕЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДНЗ ДО РОБОТИ З ДЕЗАДАПТОВАНИМИ ДОШКІЛЬНИКАМИ**

Важливою ознакою педагогічної освіти, на нашу думку, з одного боку, вбачаємо в складності теоретичної підготовки майбутнього педагога, а з другого – у високому рівні його практичної підготовки, в умінні налагодити відповідний освітній процес, поєднати воєдино розвиток, навчання і виховання сучасного покоління. Саме тому філософи стверджують, що модель підготовки фахівця педагогічного профілю повинна бути фундаментальною, інтегративною та модернізаційною одночасно [2, с. 3].

Підкреслимо, що в процесі підготовки сучасного майбутнього фахівця педагогічного профілю важливо, щоб майбутній професіонал досконало опанував відповідний клас педагогічних теорій, міг використати їх при вирішенні практичних завдань, використовувати базові знання для розробки нових педагогічних проектів, застосовувати їх в умовах динамічної сучасної освіти. Тільки таким шляхом рішення, отримане на рівні ідеальної моделі, послідовно трансформується на рівень професійної діяльності. Зазначимо, що нові підходи до формування моделі фахівця педагогічного профілю, орієнтовані на підвищення результативності та ефективності навчального процесу в системі освіти, наштовхуються на низку труднощів. По-перше, у педагогічних ВНЗ ще недостатньо високий потенціал педагогічних кадрів, які володіють новітніми досягненнями в прикладному та педагогічному аспектах.

По-друге, на території України склалися різні умови для реалізації можливостей підготовки педагогічних кадрів.

Різноманіття життя і діяльності накладає певні вимоги на формування інтегративної моделі підготовки майбутнього фахівця педагогічного профілю. Головна вимога – недопущення відходу від положень цілісної особистості “ядра” моделі, яке залишається універсальним за будь-яких варіацій освітнього процесу. Отже, незважаючи на варіативність і специфіку, модель підготовки педагога є *системно-структурною*.

Модель підготовки майбутнього фахівця також є *функціональною*. Це означає, що в процесі підготовки кадрів потрібно постійно враховувати зміни, що відбуваються в країні і світі, вміло і гнучко їх застосовувати в освітньому процесі.

Модель підготовки майбутнього фахівця повинна бути *ефективною*. Кадри, підготовлені ВНЗ, з одного боку, мають окупити себе, а з другого – досягти необхідного статусу в матеріальній сфері. На думку Т. Г. Атаманової, важлива роль належить професійному менеджменту і самоменеджменту [2, с. 4]. За визначенням А. В. Хуторського, модель підготовки майбутнього фахівця має бути *людиновідповідною* [12]. Слід враховувати співвідношення інтересів різних верств населення, потреби, бажання окремої людини і середньостатистичний рівень життя тощо. Головне в цій частині моделі – інтереси реального суб’єкта – педагога, гарантія необхідного і достатнього забезпечення його життя на рівні, як мінімум, середнього класу, з урахуванням умов існування в конкретному регіоні країни.

Так, О. А. Сиротюк пропонує модель підготовки майбутнього фахівця педагогічного профілю вибудовувати *природовідповідною* [10]. Цей чинник набуває дуже важливого значення. Наростання процесів конкуренції, упровадження принципів подвійних стандартів в життя і діяльність людей, експлуатація одних соціальних спільнот іншими (як всередині країни, так і в міждержавних відносинах) формують вельми небезпечний вектор сучасного суспільного життя – соціального егоїзму, який у низці випадків переходить у агресивно-егоїстичну соціальну поведінку.

Погоджуємося з думкою Т. Г. Атаманової, що інтегративна модель підготовки сучасного фахівця повинна бути *національно-державною*, тобто містити в собі такі якості майбутнього фахівця педагогічного профілю, завдяки яким він може успішно працювати на благо своєї батьківщини, а держава – винагороджувати його працю [2, с. 4]. На думку В. В. Докучаєвої, концептуальною моделлю називається змістова модель, під час розробки якої використовуються теоретичні концепти та конструкти певної предметної галузі знання. У широкому сенсі під концептуальною моделлю розуміють змістову модель, що базується на певній концепції або точці зору. Формулювання концептуальної моделі нерідко є досягненням певного рівня абстрагування на шляху від попереднього опису об'єкта до його формальної моделі [5].

Концептуальна модель будь-якої освітньої системи вимагає філософсько-соціологічної і педагогічної системи щодо їх цілеспрямованого формування. Погоджуємось із думкою В. І. Імбер, що концептуальна модель – це сукупність ідей, положень, підходів, які визначають парадигму, на основі котрої відбувається пошук організаційних форм, методів і засобів, що визначають умови ефективної підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності [8, с. 7].

Концептуальні моделі втілюються або у вербальній формі, або в змішаній вербально-візуальній презентації. Виокремлюють три види концептуальних моделей: логіко-семантичні, структурно-функціональні та причинно-наслідкові. Для нашого дослідження найбільш логічною буде концептуальна модель.

Оскільки сам процес підготовки студентів не може бути безпосередньо предметом теоретичного вивчення, то, уявивши його як ідеальну модель, маємо можливість переносити виявлені відносини на ізоморфні зв'язки в реальному об'єкті й одержувати нові знання про сам об'єкт. Отже, моделювання в ґносеологічному плані виконує такі функції: теоретичну – як специфічний образ дійсності (її моделі), практичну – як знаряддя наукового експерименту і формувальну – як прообраз майбутнього стану об'єкта.

Моделювання як загальнонауковий метод наукового

дослідження широко застосовується в педагогічній науці. Моделюванню відводиться важливе місце поряд з такими методами пізнання, як спостереження та експеримент. Саме моделювання вивело педагогічні дослідження на рівень загальнонаукової методології. Наукове обґрунтування цього методу відбито в працях В. Г. Афанасьєва, М. М. Новика, В. О. Штоффа та ін. Питання моделювання в педагогічних дослідженнях висвітлюються в роботах С. І. Архангельського, Н. В. Кузьміної та ін. Цей метод є інтегративним, він дозволяє об'єднати емпіричне і теоретичне в педагогічному дослідженні, тобто поєднувати в ході вивчення педагогічного об'єкта експеримент з побудовою логічних конструкцій і наукових абстракцій. Отже, моделювання розуміємо як метод пізнання, що складається з процесу створення, дослідження та використання моделей. Моделювання є невід'ємною складовою цілеспрямованої діяльності й розглядається нами як:

- 1) дослідження об'єктів пізнання на їх моделях;
- 2) побудова моделей реально наявних предметів та явищ (живих організмів, суспільних систем, різноаспектних процесів тощо);
- 3) педагогічне відтворення дидактичних і психічних процесів, характеристик, явищ, систем, а також суб'єктів освіти за допомогою реальних (фізичних) або ідеальних (логічних, математичних) моделей.

Назвемо *принципи моделювання*, а саме: наочність, визначеність, об'єктивність. Названі принципи моделювання визначають тип моделі і її функції в нашому дослідженні.

*Основним поняттям методу моделювання є модель.* Термін “модель” ввів Г. Лейбніц, філософ, математик, фізик, мовознавець, який свого часу розробив на прохання Петра I проекти розвитку освіти і державного управління в Росії. Під моделлю (від лат. *modulus* – міра, зразок, норма) в широкому сенсі прийнято розуміти аналог, заміник оригіналу (фрагмента дійсності), який за певних умов відтворює властивості оригіналу, що цікавлять дослідника.

Наведемо кілька визначень поняття “модель”. Модель – це аналітичний або графічний опис розглянутого процесу, в

контексті нашого дослідження – це система підготовки майбутніх вихователів ДНЗ до професійної діяльності. Модель – штучно створений об'єкт у вигляді схеми, фізичних конструкцій, знакових форм або формул, який, будучи подібний до досліджуваного об'єкта (або явища), відображає і відтворює в більш простому вигляді структуру, властивості, взаємозв'язки та відносини між елементами цього об'єкта.

Визначення моделі, за В. О. Штоффом, містить чотири ознаки: 1) модель – подумки представлена або матеріально зреалізована система; 2) вона відображає об'єкт дослідження; 3) вона здатна заміщати об'єкт; 4) її вивчення дає нову інформацію про об'єкт [13].

Як правило, побудована модель забезпечує суттєве уцілювання інформації, а певні грані досліджуваного процесу відкидаються як несуттєві. У деякому випадку модель простіша, у деякому розумінні грубіша від досліджуваного явища, проте одну і ту саму модель можна використовувати для опису широкого класу явищ.

Отже, модель – це мета, засіб і результат моделювання, що є характеристикою якості об'єкта дослідження.

Під час розробки моделі професійної підготовки вихователя дошкільного навчального закладу до роботи з дезадаптованими дітьми дотримувалися такого визначення: “Під моделлю розуміється така мисленнєва або матеріально реалізована система, яка відображає або відтворює об'єкт дослідження і здатна замінити його так, що її вивчення дає нову інформацію про цей об'єкт” [14, с. 78].

Етапами моделювання концептуальної моделі підготовки майбутніх вихователів ДНЗ до професійної діяльності було: виявлення основних елементів (вимог, принципів, структурних компонентів) і їх взаємозв'язку; безпосереднє проектування кожного компонента концептуальної моделі; перевірка ефективності створеної концептуальної моделі підготовки майбутніх вихователів ДНЗ до професійної діяльності.

Спираючись на пропоновану Н. В. Кузьміною систему, ми розробили концептуальну модель, що має достатній теоретичний базис системного аналізу і моделювання соціальних процесів і явищ.

У нашому дослідженні модель має свої складові, які

залежать від мети дослідження і дають можливість простежити будь-яку грань характеристики об'єкта дослідження.

*Процес створення концептуальної моделі було поділено на 3 етапи.*

*На першому етапі* визначено об'єкт дослідження, накопичено достатньо знань щодо нього, обґрунтовано необхідність застосування методу моделювання, обрано найбільш істотні змінні постулати. Результатом цього вивчення була побудова ідеалізованої якісної моделі процесу підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності.

*Другий етап* розпочався зі створення кількісної (формальної) моделі об'єкта, яка складалася з виміру об'єкта, математичного аналізу результатів вимірювання та створення його математичної моделі.

*На третьому етапі* – змістової інтерпретації – отриманий результат моделювання було відкоректовано.

У запропонованій нами моделі підготовки як способу бачення об'єкта дослідження є декілька переваг: “згорнутість” наукового знання, морфологічна і структурно-функціональна “співвіднесеність” об'єкта і моделі, потенційна евристичність моделі в інтерпретації емпіричних фактів, наочність.

Модель, представлена на рис. 1, структурно охоплює чотири взаємопов'язаних напрями: модель фахівця (кого готувати?), модель того, кого навчають (кого вчити?), модель навчальної дисципліни (чого вчити?), модель управління навчанням (як навчати?). Фундаментом, підвалиною цих чотирьох напрямів є модель того, хто навчає (хто вчить?).

*Метою створення моделі* визначено: розробку і реалізацію стратегії підготовки майбутніх вихователів ДНЗ. Метою моделі є конкретизовані завдання: виявити (діагностувати) вихідний рівень підготовки, розробити ефективні шляхи підготовки майбутніх вихователів ДНЗ, коригувати цей процес, оцінити ефективність реалізації запропонованої стратегії.

Визначену мету і завдання моделі пов'язано з соціальним замовленням суспільства – це фахівці, у яких сформовано достатній рівень професійної готовності. Ґрунтуючись на цих міркуваннях, ми пропонуємо власну

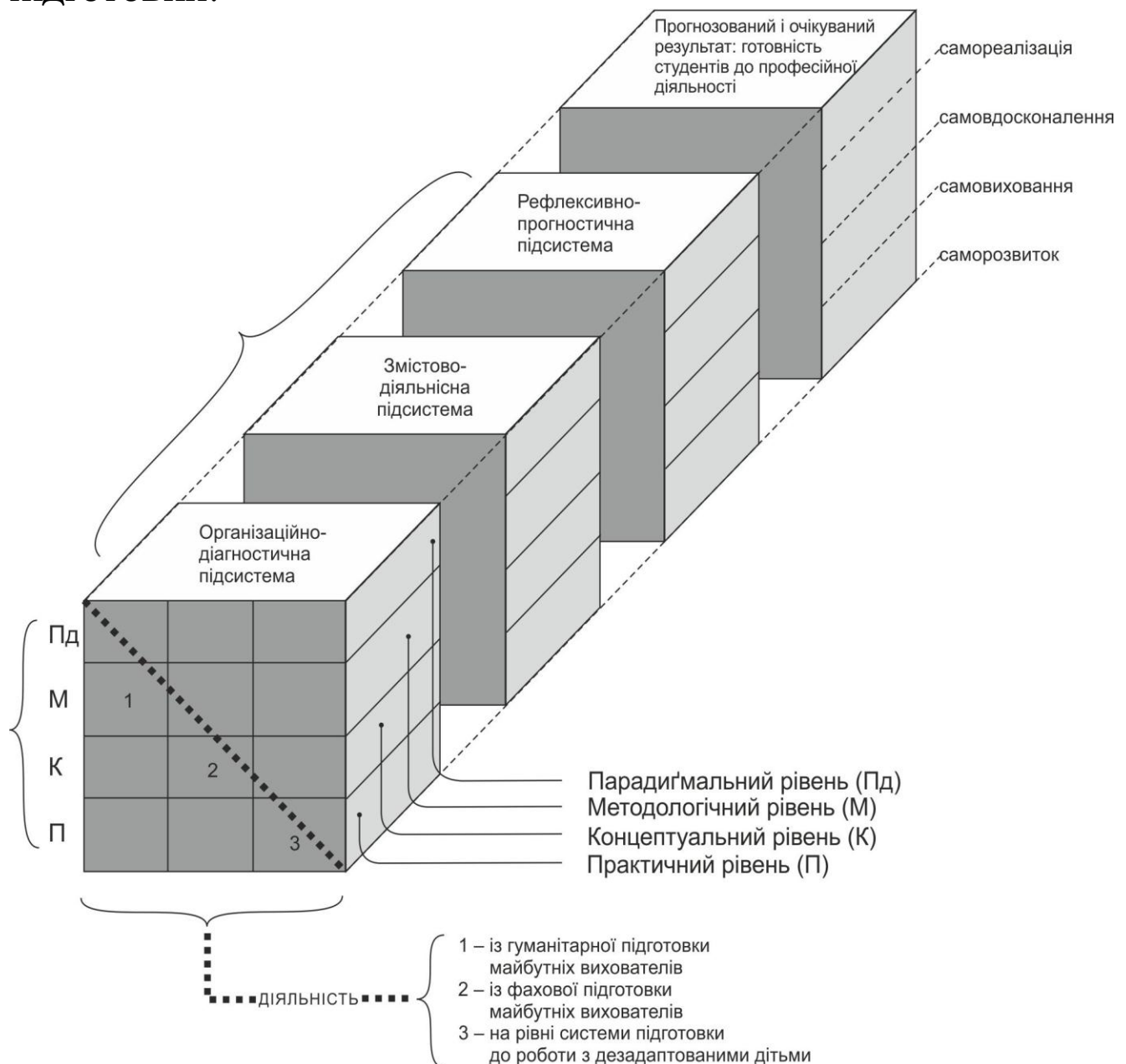
концептуальну модель професійної підготовки майбутніх вихователів ДНЗ до роботи з дезадаптованими дошкільниками, яка повністю відповідає зазначеним критеріям (рис. 1).

Запропонована модель є структурно-функціональною, динамічною, оскільки відображає різницю між станами об'єкта – оригіналу. Модель наочно відображає функціональність і динамічність чотирьох етапів, за допомогою яких нам вдалося отримати різницю між вихідним та прикінцевим рівнем сформованої готовності майбутніх вихователів ДНЗ. Розроблена модель характеризується: цілісністю, тому що всі етапи взаємопов'язані між собою, несуть певне смислове навантаження і спрямовані на кінцевий результат – досягнення готовності й переходу на більш вищий і якісно відмінний щабель – самореалізацію; наявність інваріантної (мета, методологічні підходи, принципи) та варіантної (диференціація завдань, змісту, методів і прийомів, засобів, форм досягнення мети з урахуванням різних суб'єктів освітнього процесу) складових.

*Модель професійної підготовки майбутніх вихователів ДНЗ* розуміється нами як відкрита динамічна інтеграційна система, що передбачає врахування змісту, завдань, принципів, методів, функцій, технологій професійної підготовки на основі сучасних вимог до фахівців. Спираючись на положення визначеної моделі, концептуальну ідею про формування професійних умінь як методологічну основу практичної підготовки студентів, які детермінуються системою професійних умінь та враховують особливості професійної діяльності фахівця, ми розробили та змістово схарактеризували технологію підготовки майбутніх вихователів ДНЗ до професійної діяльності.

Розв'язанню головного завдання дослідження та досягненню його мети передувала розробка *моделі професійної підготовки* зазначеної категорії фахівців з урахуванням таких теоретичних положень: метою фахової підготовки є набуття студентами професійних умінь щодо виконання відповідних видів трудової діяльності на високому професійному рівні, які ґрунтуються на системі знань про сутність, види, функції професійної діяльності та

вдосконалюються разом з ними; професійні вміння є необхідним складником успішної самореалізації людини, отже, у свою чергу, процес формування професійних умінь сприяє розвитку професійно-особистісних якостей та творчих здібностей фахівця; ефективність підготовки сучасного спеціаліста забезпечується формуванням професійних умінь, що відповідають фаховим, соціально-психологічним, спеціально-професійним завданням фахової підготовки.



*Рис. 1. Концептуальна модель професійної підготовки майбутніх вихователів ДНЗ до роботи з дезадаптованими дошкільниками.*

На сучасному етапі розвитку наукового знання в



цілому можна говорити про такі критерії, що визначають ефективність, евристичність і практичність методологічного апарату і побудованих на його основі моделі.

До них належать: зв'язність (концептуальна єдність) усіх рівнів методологічного знання – від філософсько-світоглядного до операціонально-технологічного; передбачувана сила моделі (горизонт передбачуваності); можливість втілення методологічних постулатів у практику діагностичної, навчальної, аналітичної та розвивальної діяльності, яка підтверджує в кінцевому підсумку імовірний прогноз (практичність моделі); мінімізація сил, засобів, використовуваних ресурсів викладача і студента, що дозволяє водночас досягти хороших результатів (ресурсомісткість моделі); ступінь використання пропонованої моделі й технології науковцями і практиками, у тому числі в суміжних галузях науки (поширеність моделі й методології в практиці).

*Зауважимо, що запропонована нами модель має всі ознаки системи.* На концептуальній моделі це показано за допомогою прогнозованого результату професійної підготовки.

Для нас становила інтерес і така категорія, як “система підготовки майбутніх вихователів ДНЗ”. Прагнення педагогів і дослідників до пошуку шляхів гармонізації і педагогізації професійного середовища, пом'якшення кризових чинників, ефективного залучення студентів до цінностей освіти – усе це закономірно спричинило необхідність системних досліджень у галузі педагогіки вищої школи.

Система (від грец. *sistema* – ціле, складене з частин) у своєму первісному розумінні – це безліч елементів, що знаходяться у відносинах і зв'язках один з одним, які утворюють певну цілісність, єдність. У тлумачному словнику української мови знаходимо, що система – це “визначений порядок у розташуванні і зв'язку дій; форма організації чого-небудь; щось ціле, що являє собою єдність закономірно розташованих і взаємопов'язаних частин, ...те, що стало нормальним, звичайним, регулярним” [4].

Суттєвим аспектом категорії “система підготовки”, що розкриває її зміст, є уявлення про розчленованість її на елементи, які безпосередньо співвідносяться із системою як такою, які позначають її складову частини. Як елементи системи в дослідженні безпосередньо розглядаються понятійний апарат досліджуваної проблеми, методологічні засади, концепція, методика діагностики, рівні сформованості готовності, педагогічні умови, що сприяють професійній підготовці майбутніх вихователів до роботи з дезадаптованими дітьми дошкільного віку, а також закономірності цієї готовності.

Разом із тим, ступінь цілісності системи визначається не тільки властивостями її елементів, але передусім – властивостями її структури. Звідси структура системи – наступна найважливіша її характеристика, позаяк що саме в структурі існують відмінності частини від цілого, кількості властивостей, якостей окремо взятих елементів, частин від властивостей і якостей системи. Структура трактується як порядок оформлення елементів у систему, принципи її побудови. Водночас система відбиває форму розташування елементів і характер взаємодії їх сторін і властивостей.

На підставі такого методологічного підходу було встановлено послідовність розташування структурних елементів системи дослідження, яка визначала логіку й послідовність розробки проблеми. Спочатку було визначено проблему, а елементи системи дослідження розташовувалися відповідно до послідовності самого ходу дослідження.

Для системи характерна не тільки наявність зв'язків і відношень між елементами (визначена організованість), що її утворюють, але й нерозривна єдність із середовищем, у взаєминах з якою система виявляє свою цілісність.

Ієрархічність, багаторівневість характеризують будову, морфологію системи та особливості її функціонування: окремі рівні системи обумовлюють певні аспекти її поведінки, а цілісне функціонування виявляється результатом взаємодії надзвичайно важливих при резюмуванні і проектуванні вихідних результатів дослідження.

У системному дослідженні аналізований об'єкт розглядається як значна кількість певних елементів, взаємозв'язок яких обумовлює цілісні властивості цієї кількості. Властивості об'єкта як цілісної системи визначаються не тільки і не стільки підсумовуванням властивостей його окремих елементів, скільки властивостями його структури, особливими системоутвірними, інтегративними зв'язками об'єкта, що аналізується.

Отже, аби описати об'єкт як систему необхідно і достатньо виокремити елементи, що входять до неї, складові компоненти (які, у свою чергу, можуть бути системними об'єктами), визначити структуру їх взаємозв'язків і взаємозалежностей усередині системи (а також структурні зв'язки системи як цілого з елементами зовнішнього для неї середовища, тобто функції системи).

Нами також виокремлено системні властивості об'єкта, до яких, як мінімум, належать: зміна властивостей, що входять до системи елементів, наповнення їх новим змістом; виникнення в системі нових інтегративних (чи цілісних властивостей), не притаманних жодному елементу окремо; доповнення системою в цілому властивостей чи функцій відсутніх елементів.

Будь-яка складна система завжди складається з підсистем. Підсистеми можна виокремлювати, якщо кожна з них має: мету функціонування, підпорядковану спільній меті функціонування всієї системи; комплекс елементів, що складають систему; свою систему управління, що входить в загальну систему. У цьому сенсі терміни "система", "підсистема", "елемент" носять відносний характер. Певна система може являти собою підсистему в системі більш високого рівня. І, навпаки, ця ж система може охоплювати системи більш низького рівня.

Поділ системи на підсистеми може бути різним в залежності від принципів, прийнятих за основу. Обґрунтування системи підготовки майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу до професійної діяльності у вищих навчальних закладах на принципах, зазначених раніше, теоретичний аналіз та власний досвід уможливив визначення її структурних

компонентів. *Компонентами системи підготовки визначено три підсистеми, а саме: організаційно-діагностичну, змістово-діяльнісну та рефлексивно-прогностичну.*

Першою підсистемою в запропонованій системі є *організаційно-діагностична.*

*Організаційний блок підсистеми – це сукупність засобів і методів, що визначають вибір мети і критеріїв функціонування (поведінки) системи на основі сформульованої мети існування (життя) системи. Науковці розрізняють діагностику як загальний підхід та діагностування як процес (складову частину) практичної педагогічної діяльності. На нашу думку, діагностика – це пояснення всіх обставин перебігу дидактичного процесу, достеменне визначення його результатів. Без діагностики неможливе ефективне керівництво навчальним процесом, досягнення оптимальних для наявних умов результатів. Слід також розрізняти діагностування навченості студента, тобто наслідків, досягнутих результатів тощо. Навченість розглядається як досягнутий на момент діагностування рівень (ступінь) реалізації окресленої мети. Діагностику не можна розглядати як традиційну перевірку знань, умінь і навичок студента. Перевірка лише констатує результати, не пояснюючи їх походження.*

*Діагностика рівня стану сформованості цілісної системи професійних знань, умінь та практичних навичок з майбутньої професійної діяльності має охоплювати контроль, перевірку, оцінювання, накопичення статистичних даних, їх аналіз, вияв динаміки, тенденцій і закономірностей та прогнозування подальшого розвитку.*

Об'єднуючи ці дві підсистеми в одну, ми можемо стверджувати, що **організаційно-діагностична підсистема** визначається метою та завданнями підготовки майбутніх вихователів ДНЗ до професійної діяльності з дезадаптованими дітьми дошкільного віку.

*Метою є формування готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності. До завдань віднесемо: підготовку висококваліфікованих вихователів ДНЗ, готових до успішної професійної діяльності в дошкільних навчальних закладах; надання студентам ґрунтовних професійних*

компетенцій, які формуються під час фахової підготовки та узагальнюють компетентнісний підхід: компетенції, що торкаються особистості майбутнього фахівця як суб'єкта діяльності й спілкування; компетенції соціальної взаємодії особистості й соціальної сфери; компетенції власне професійної діяльності. До завдань професійної підготовки нами також віднесено: з'ясування знань та умінь з циклу професійно орієнтованих дисциплін, спроможність написати курсову роботу, формування умінь та навичок студентів щодо здійснення майбутньої професійної діяльності; розвиток творчого потенціалу особистості студента; забезпечення позитивної мотивації та спрямованості інтересів, потреб і діяльності студентів; пошук ефективних методів навчання, які сприятимуть формуванню професійної компетентності, що об'єднує професіоналізм, творчі здібності, високий інтелект майбутніх вихователів ДНЗ.

Способи, форми та шляхи розвитку професійної компетентності студентів розглядаємо, з одного боку, як самоосвітню діяльність щодо самовдосконалення, а з другого – як діяльність освітньої системи ВНЗ, що створює можливості для адекватного розвитку особистості з урахуванням її здібностей та потреб, які можна за допомогою спеціально розробленого інструментарію діагностувати.

Другою є **змістово-діяльнісна підсистема**, що визначається рівнем сформованості цілісної системи професійних знань, умінь та практичних навичок для майбутньої професійної діяльності.

*Змістовий блок зазначеної підсистеми* відображає організацію, форми, методи і засоби формування професійної готовності майбутніх фахівців до роботи з дезадаптованими дошкільниками. Це визначається формами та методами професійної підготовки майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах.

До *форм* відносимо лекції, практичні заняття, самостійну та індивідуальну роботу, виробничу практику.

До *методів* – ділові ігри, дискусії, студентські олімпіади, пошук інформації в Інтернеті, підготовку власної презентації, використання електронних підручників і

електронної пошти, комп'ютерну діагностику.

До засобів – навчальні посібники, робочі навчальні програми, тестові завдання, комп'ютерний і мультимедійний супровід; особистісне самовдосконалення (тренінги, студії, гуртки тощо).

Змістовий блок підсистеми розкриває зміст формування готовності майбутніх вихователів ДНЗ у вищих навчальних закладах до професійної діяльності. Так, під час проходження практики студенти аналізують конкретні професійні ситуації, набувають нових знань; знаходять на сайті Інтернету необхідну інформацію, рефлексивно її аналізують, співвідносячи з варіантами сформованих особистісних уявлень про роботу з дезадаптованими дошкільниками, визначають перспективну мету, завдання тощо. Намагання студентів спрямовані на використання апробованих раніше способів дій і подолання непродуктивних навичок професійної діяльності, а навчально-пізнавальна діяльність організується як спільно-індивідуальна.

Діяльнісний блок підсистеми є набором принципів, що визначають послідовність операцій і процесів підготовки, в ході яких з'являється результат з певними параметрами і якістю. Практична підсистема вимагає суворого виконання зазначених правил на всіх етапах процесу професійної підготовки майбутніх вихователів ДНЗ. Управління у цій підсистемі полягає в ретельній розробці технології, подальшому її вдосконаленні в разі необхідності та уважному контролі за якістю підготовки фахівців упродовж усього терміну навчання.

Основною метою другої, *змістово-діяльнісної підсистеми*, є реалізація моделі професійної підготовки майбутніх вихователів ДНЗ до роботи з дезадаптованими дошкільниками у вищих навчальних закладах, набуття студентами індивідуального досвіду формування системи спеціальних умінь, спрямованих на професійну актуалізацію власних індивідуальних особливостей.

Об'єднуючи ці дві підсистеми в одну – *змістово-діяльнісну* – ми можемо передбачити, що буде сформовано достатній рівень знань та вмінь щодо планування засобів, методів і форм проведення роботи з дезадаптованими

дошкільниками; передбачено використання різних засобів навчання й розвитку, комп'ютерів, аудіовізуальної техніки для реалізації обраного методу проведення теоретичних і практичних занять; володіння образним, емоційним мовленням. Діяльність майбутніх фахівців у цьому випадку організується через систему спеціальних завдань, що передбачають визначення студентами невідповідності між індивідуальними особливостями й вимогами діяльності, побудовою на цій основі індивідуалізованої моделі професійної діяльності, яка містить сукупність професійних знань, умінь, що віддзеркалюють адекватний самовияв особистості майбутнього фахівця на основі раціоналізованих механізмів регуляції особистості в діяльності.

На етапі реалізації цієї підсистеми професійної підготовки майбутніх фахівців до роботи з дезадаптованими дошкільниками визначається наявний рівень знань, умінь та навичок майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу, рівень сформованості світоглядних, моральних і соціальних якостей, інтересів, мотивів, нахилів, попередньої підготовленості студентів до оволодіння професією. На цьому етапі аналізуються моделі підготовки майбутніх фахівців, вибудовується модель майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу.

Навчально-пізнавальна діяльність студентів відповідно до поставленої мети організується через традиційні форми навчання: лекції, семінарські й практичні заняття, що передбачають колективну, колективно розподілену й спільно розподілену діяльність майбутніх фахівців.

Об'єднання зазначених сторін підсистеми дає можливість чітко сформулювати завдання **змістово-діяльнісної підсистеми**, а саме: забезпечення системи знань, умінь та навичок із навчальних дисциплін: “Вступ до спеціальності”, “Сучасні технології дошкільної освіти”, “Психологія дитини дошкільного віку”, “Професійна майстерність вихователя дошкільного навчального закладу”, “Історія дошкільної педагогіки”, а також спецкурси.

Останньою, третьою, підсистемою нами виокремлено **рефлексивно-прогностичну**, що визначається

сформованістю професійно значущих якостей особистості для здійснення майбутньої професійної діяльності.

У розумінні механізму рефлексії ми дотримуємося трактування І. М. Семенова, С. Ю. Степанова, які розглядають її як переосмислення і перебудову суб'єктом змісту своєї свідомості, своєї діяльності, спілкування, тобто своєї поведінки як цілісного ставлення до навколишнього світу [11, с. 37].

У процесі переосмислення виокремлюють 5 етапів:

1) актуалізація смислових структур “я” при входженні суб'єкта у проблемно-конфліктну ситуацію та її розуміння;

2) вичерпність цих актуалізованих змістів при апробуванні різних стереотипів досвіду й шаблонів дії;

3) їхня дискредитація в контексті виявлених суб'єктом суперечностей;

4) інновація принципів конструктивного подолання цих суперечностей цілісним “я” у проблемно-конфліктній ситуації і самого себе в ній – власне фаза “переосмислення”;

5) реалізація заново знайденого цілісного змісту через наступну реорганізацію змісту особистого досвіду і дієве, адекватне подолання суперечностей, проблемно-конфліктних ситуацій.

Рефлексія виступає як найважливіший чинник розвитку, формування цілісної психологічної культури особистості, оскільки є процесом самоаналізу, суб'єктом своєї поведінки, свідомості, внутрішніх психічних актів і стану власного досвіду, особистісних структур, або необхідною складовою рефлексивного процесу, тобто усвідомленням своєї обмеженості й прагненням розширити межі своїх можливостей, або суперечністю між наявним рівнем розвитку і тим, якого хотілося б досягти. За влучним виразом Г. П. Васяновича, “людина не просто існує у навколишньому світі – вона його пізнає або ж уникає пізнання, прикрашає, естетизує, або спотворює, дегуманізує. У цьому виявляється амбівалентність людини, суперечність, іноді непередбачуваність її дій і вчинків” [3, с. 20]. Автор наголошує на духовно-моральному складнику як необхідному компоненті зростання майбутнього фахівця. У запропонованій нами системі професійної підготовки майбутніх вихователів ДНЗ до роботи з



дезадаптованими дітьми (рис. 1) показано, що через методи, засоби навчання та особистісне вдосконалення буде зреалізовано духовно-моральний складник.

Потреби, що виникли в результаті здійснення рефлексивної діяльності, носять невиняковий характер, не пов'язаний із зовнішнім впливом. У рефлексії поєднуються функції пізнання, аналізу та оцінки. Людина, яка рефлексує, порівнює спонукання з цілями, дією, з'ясовуючи, чи буде задоволення певних потреб сприяти досягненню поставленої мети. У результаті рефлексії особистість коригує свої дії. У зв'язку з тим, що розвиток – процес внутрішній, то й судити про нього може, в першу чергу, сам суб'єкт розвитку, що дає підставу розглядати рефлексію як форму фіксації суб'єктом стану свого розвитку і використовувати її матеріали як діагностичні. *Рефлексивний блок підсистеми* визначається структурними компонентами готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності: мотиваційним, когнітивним, діяльнісним, особистісним; критеріями та показниками сформованості готовності майбутніх вихователів ДНЗ до роботи з дезадаптованими дошкільниками та рівнями (низьким, нижчим від середнього, середнім, достатнім і високим). *Результатом* є позитивна динаміка рівнів сформованості готовності майбутніх фахівців до роботи з дезадаптованими дошкільниками.

*Прогностичний блок підсистеми* передбачав аналіз ефективності змісту, форм, засобів і методів формування професійної готовності майбутніх вихователів ДНЗ до роботи з дезадаптованими дошкільниками та надання рекомендацій щодо підвищення ефективності цього процесу.

Можливість поєднання двох сторін підсистеми в єдину – **рефлексивно-прогностичну** – забезпечує фахівцям осмислення минулого та передбачення майбутнього, дозволяє поглянути на себе збоку, проаналізувати свої думки, почуття, дії, а за необхідності – отриманими результатами скоригувати свої знання та уявлення, ціннісні орієнтації, діяльність і взаємодію з іншими суб'єктами. Здатність майбутнього вихователя до

результативно-рефлексивних дій багато в чому визначає успішність його професійних дій у нових умовах.

Отже, нами теоретично обґрунтовано та розроблено концептуальну модель професійної підготовки майбутніх вихователів ДНЗ до роботи з дезадаптованими дошкільниками, спрямовану на підготовку професійної, компетентної, творчо розвиненої особистості, що зорієнтована на діяльність, а виокремлені та описані структурні компоненти системи підготовки дають можливість використовувати її в інших напрямках підготовки фахівців.

Практичною реалізацією концептуальної моделі є розроблена нами система підготовки майбутніх фахівців до роботи з дезадаптованими дітьми. Отже, системою є сукупність елементів, внутрішні зв'язки яких сильніші від зовнішніх. *Під системою професійної підготовки майбутніх вихователів ДНЗ* розуміється замкнута об'єктивна єдність пов'язаних між собою елементів, упорядкованих за певними принципами та визначеними метою і завданнями її функціонування, що має розроблені форми, засоби та методи, які забезпечують прикінцевий результат, а саме: готовність до роботи з дезадаптованими дошкільниками.

### **Література**

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія : підруч. [для студ., аспір. та викл. вищих навч. закл.] / А. М. Алексюк. – К. : Либідь, 1998. – 560 с.
2. Атаманова Т. Г. Философский анализ формирования модели подготовки современного специалиста / Т. Г. Атаманова // Философия. Социология. Вестник КРСУ. – 2013. – Т. 13, № 3. – С. 3–6.
3. Васянович Г. П. Духовно-моральний смисл використання мультимедіа у навчально-виховному процесі / Г. П. Васянович // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Сер. Педагогіка / гол. ред. Г. Терещук ; заст. гол. ред. В. Чайка ; редкол.: І. Задорожна, В. Кравець, Л. Морська [та ін.]. – Тернопіль : ТНПУ, 2013. – № 3. – С. 20–26.
4. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел]. – К. : Ірпінь : ВТФ „Перун”, 2002.

– 1440 с.

5. Докучаєва В. В. Концептуальна модель формування проектувальної компетентності майбутнього педагога як методологічна основа підготовки професіонала нового типу / В. В. Докучаєва // Інноваційні моделі підготовки фахівців дошкільної та початкової освіти : [кол. моногр.] / [авт. кол. : О. Г. Брежнева, Н. В. Гавриш та ін.]. – Луганськ : вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2013. – С. 57–101.

6. Дягло Н. В. Вікі-технології у сучасній освіті / Н. В. Дягло // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету ім. Т. Г. Шевченка. – Чернігів, 2008. – Вип. 58. – С. 86–90.

7. Еволюція змісту дошкільної освіти у другій половині ХХ століття : [моногр.] / Т. М. Степанова. – К. : Слово, 2010. – 180 с.

8. Імбер В. І. Педагогічні умови застосування мультимедійних засобів навчання в підготовці майбутнього вчителя початкових класів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія та методика професійної освіти” / В. І. Імбер. – К., 2008. – 25 с.

9. Інновації у вищій освіті: проблеми, досвід, перспективи ; монографія / за ред. П.Ю. Сауха. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2011. – 444 с.

10. Сиротюк А. Л. Современные концепции обучения: традиционный, разноуровневый, профильный, индивидуальный, природосообразный подходы / Сиротюк А. Л., Думиникэ Ю. С. // Кафедра. – 2005. – С. 54–63.

11. Степанов С. Ю. Психология рефлексии : проблемы исследования / С. Ю. Степанов, И. Н. Семенов // Вопросы психологии. – 1985. – № 3. – С. 31–40.

12. Хуторской А. В. Инновации в образовании: человекообразный ракурс : сб. науч. трудов / А. В. Хуторской. – М. : Эйдос, 2009. – С. 10–20.

13. Штофф В. А. Моделирование и философия / В. А. Штофф. – М.-Л. : Наука, 1966. – 304 с.

14. Энциклопедия профессионального образования : в 3-х т. М.-П. / под ред. С. Я. Батышева. – М. : Профессиональное образование, 1999. – Т. 2. – 441 с.