



УДК 378.147.4:373.211.24

## СУТНІСТЬ ТА СКЛАДНИКИ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У ПРОЦЕСІ ПЕДПРАКТИКИ

Ярославцева М.І., к. пед. н.,  
старший викладач кафедри теорії та методики дошкільної освіти  
Харківська гуманітарно-педагогічна академія  
Харківської обласної ради

У статті теоретично обґрунтовано сутність професійної самореалізації майбутніх фахівців дошкільних навчальних закладів у процесі педагогічної практики. У ході наукового пошуку визначено такі процесуальні компоненти професійної самореалізації: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, рефлексивно-регулятивний та творчий. Визначення критеріїв здійснено у відповідності з виділеними компонентами досліджуваного феномену. Доведено доцільність і зміст кожного зі структурних компонентів.

**Ключові слова:** структура, критерії, компоненти, майбутній вихователь, майбутній фахівець дошкільного навчального закладу, педагогічна практика, професійна самореалізація.

В статті теоретично обґрунтовано сутність професійної самореалізації майбутніх фахівців дошкільних навчальних закладів у процесі педагогічної практики. У ході наукового пошуку визначено такі процесуальні компоненти професійної самореалізації: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, рефлексивно-регулятивний та творчий. Визначення критеріїв здійснено у відповідності з виділеними компонентами досліджуваного феномену. Доведено доцільність і зміст кожного зі структурних компонентів.

**Ключевые слова:** структура, критерии, компоненты, будущий воспитатель, будущий специалист дошкольного образовательного учреждения, педагогическая практика, профессиональная самореализация.

Yaroslavtseva M.I. ESSENCE AND CONTENTS OF PROFESSIONAL SELF-REALIZATION OF FUTURE SPECIALISTS OF PRESCHOOL EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS IN PROCESS OF PEDAGOGICAL PRACTICE

In this article the theory of essence of professional self-realization of future specialists of preschool educational establishments is reasonable in process of pedagogical practice. During a scientific search such judicial components of professional self-realization are: motivational-valued, cognitive, reflective-regulatory and creative. Determination of criteria is carried out in accordance with distinguished components of investigated phenomenon. Expediency and maintenance are well-proven each of structural components.

**Key words:** structure, criteria, components, future educator, future specialist of preschool educational establishment, pedagogical practice, professional self-realization.

**Постановка проблеми.** Зміна освітньої парадигми від традиційної до особистісно-орієнтованої, перехід освіти на нові державні стандарти вимагають від вищої педагогічної школи досконалої підготовки майбутніх педагогів, а саме працівників галузі дошкільної освіти. Сучасний вихователь дітей дошкільного віку, якого очікує суспільство, має бути свідомим і самостійним у своїй діяльності, знати, до чого треба прагнути, що є в реалії, що йому треба робити і чому робити саме так, оцінювати наслідки своєї праці та нести за них відповідальність. Це можливо за умови повноцінної професійної самореалізації вихователя дітей дошкільного віку, яку необхідно формувати ще у вищому педагогічному навчальному закладі, зокрема у процесі педагогічної практики.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Теоретичне осмислення феномену

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

Розглядаючи структурні компоненти самореалізації особистості, є сенс звернутися до підходу С. Кудінова, який запропонував полісистемну модель самореалізації особистості, ключовими моментами якої є умови, форми і види самореалізації особистості. У цьому руслі автор моделі пропонує принципово інше бачення самореалізації – не як набору особистісних характеристик, а як самодостатнього феномену, який має власну структуру [5].

На думку Л. Рибалко, структура професійної самореалізації особистості відбиває цілемотиваційну спрямованість, зміст якої становлять мета, завдання, потреби, мотиви самореалізації, установка на самоздійснення; дії самості: самопізнання,



самоактуалізація, процес самореалізації на основі самоактуалізації, самовдосконалення, саморозвиток, самовираження, самопрезентація, самоствердження. У своїй роботі науковець доводить, що вибудована структура самореалізації особистості є дієвою за умови залучення людини до конкретної діяльності, зокрема педагогічної [11, с. 225].

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

Як зазначає І. Морозова, значущими структурними компонентами феномена самореалізації особистості, безумовно, є її рівень і ступінь [9]. Науковець виокремлює у структурі самореалізації блоки: «хочу», «можу» і «треба», і відмічає їхню обумовленість ціннісними орієнтаціями, смисложиттєвими установками людини та її мотиваційно-потребнісною сферою. Дослідниця стверджує, що умовою вибору ефективної стратегії самореалізації є стійкий баланс, гармонія блоків: «хочу», «можу», «треба» [9].

В. Гупаловська пропонує структурно-функціональну модель процесу самореалізації особистості з виокремленням таких етапів: кристалізації особистісної сутності індивіда, розгортання внутрішньої сутності особистості та опредметнення її сутнісних сил, які відбуваються шляхом самоздійснення особистісного потенціалу, досягнення результату, свободи та автономії в подальшій творчій діяльності [2, с. 98].

Концепція С. Максименко і В. Осьодло стосовно структурних компонентів самореалізації дозволяє виокремити рівні професійної самореалізації, а саме: адаптаційно-репродуктивний (відтворення відповідних зразків поведінки); діяльнісно-творчий (виконання соціальних ролей); суб'єктно-особистісний (змістожиттєвої і ціннісної самореалізації) [8].

**Постановка завдання.** Метою статті є наукове обґрунтування сутності професійної самореалізації майбутніх фахівців дошкільних навчальних закладів у процесі педагогічної практики, систематизація її структури у взаємодії певних компонентів на основі визначених критеріїв.

**Виклад основного матеріалу.** Обґрунтування сутності професійної самореалізації майбутніх фахівців дошкільних навчальних закладів неможливе без визначення критеріальних та рівневих характеристик педагога, а саме: діапазону професійного педагогічного мислення, його категоріально-понятійного і концептуального апарату; орієнтування у сфері предмета, що

викладається, здатності до трансформації наочного змісту в діяльнісно-комунікативну форму; мотиваційної і практичної готовності до виконання педагогічних функцій, обсягу і повноти реально забезпечуваних функцій; володіння сучасними технологіями, виконання різних педагогічних функцій: розвивальної, формуючої функцій педагогічного аналізу, проектування, експертизи; дослідницького потенціалу фахівця; саморозвиваючої активності вихователя.

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

Розгляд різних поглядів учених, специфіка професійної самореалізації студента в межах педагогічної практики дозволяє систематизувати структуру професійної самореалізації у взаємодії таких компонентів: *мотиваційно-ціннісного, когнітивного, рефлексивно-регулятивного та творчого.*

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

Одним із критеріїв даного компонента є мотив, який виступає спонукальною причиною будь-якої дії, вирішальним елементом формування будь-якої особистісної якості, адже саме через мотив інформація всіх спонукачів людської поведінки отримує вихід, реалізується в практичних діях.

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



спонукає до свідомих дій та вчинків і є для них основою.

На думку низки дослідників (А. Маслоу, К. Роджерс, С. Рубінштейн), потреба в самореалізації особистості потенційно існує у кожного, однак не кожна діяльність, яку організовує педагог, мотивує до реалізації своїх можливостей. Мотиви пов'язують між собою потребу в самореалізації та мету, адже саме мотивація відображає рівень усвідомленості та нагальності потреби, а мотив завдяки власній усвідомленості перетворюється на мотив-ціль. Так, мотиви професійної самореалізації виходять із потреби у ній, набувають усвідомленого характеру та перетворюються на мотиви-цілі, які визначають напрям активності суб'єкта самореалізації, являють собою те майбутнє, яке особистості потрібно перетворити на реальність життєвого шляху засобами своєї активності [12].

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

Цінності є основою формування особистості, цілей її діяльності та розвитку ціннісних орієнтацій. Педагогічні цінності у сфері професійної діяльності існують у формі ідей, уявлень, норм, правил, теорій [10].

У дослідженні спираємося на дослідження Є. Шиянова, який, виходячи з характерних потреб особистості і відповідності їх професії педагога, виділяє серед цінностей професійно-педагогічної діяльності: а) цінності, пов'язані з утвердженням у суспільстві, найближчому соціальному середовищі; б) цінності, пов'язані із задоволенням потреб у спілкуванні; в) цінності, пов'язані зі самовдосконаленням; г) цінності, пов'язані із самовираженням (романтичність і захоплення педагогічною діяльністю, відповідність педагогічної діяльності здібностям особистості тощо) [13, с. 34–35].

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

У психолого-педагогічній літературі знання – це перевірений практикою та засвід-

чений логікою результат пізнання дійсності, що відображений у свідомості людини у вигляді уявлень, понять, суджень, гіпотез, теорій, концепцій, принципів, законів, закономірностей тощо. Загальнокультурна підготовка здійснюється у межах реалізації циклів гуманітарних та соціально-економічних дисциплін, природничо-наукових та загально-професійних дисциплін [10, с. 178].

Психолого-педагогічна підготовка повинна озброїти студента оперативними знаннями стосовно системи ідей і методів вирішення різноманітних педагогічних завдань, здатністю бачити проблеми дошкільної освіти в усіх складностях і суперечностях, знаходити правильні шляхи їх вирішення. З одного боку, оперативні знання дозволяють швидко і точно вирішувати конкретні прагматичні завдання. По суті оперативність знань – це швидкість збору, обробки та розподілу інформації по осередках бази знань. З іншого – оперативні знання дозволяють всій системі знань індивіда працювати з певною швидкістю.

Імпонує думка І. Лернера, який підкреслює важливість не самих знань, а процесу пізнання, способів отримання суб'єктивно нових знань [7, с. 61].

За І. Якиманською існує дві системи знань – наукові відомості про предметні факти, явища у їх зв'язку і стосунках, а також шляхи і методи отримання цих знань [14, с. 35].

Одним із критеріїв когнітивного компонента є педагогічні здібності. У сучасній психолого-педагогічній теорії існує декілька підходів до класифікації педагогічних здібностей педагога (Л. Виготський, І. Зязюн, А. Деркач, І. Ісаєв, В. Кан-Калик та інші). Визначаючи педагогічні здібності з позиції умов ефективності педагогічної діяльності, ми цілком погоджуємося з дослідником Н. Левітів, який запропонував таку їх класифікацію: здатність до передачі дітям знань у короткій, цікавій формі; здатність розуміти дітей; самостійний творчий склад мислення; винахідливість або швидка і точна орієнтація; організаторські здібності, необхідні для забезпечення організації роботи педагога для створення дитячого колективу [6, с. 54].

Не викликає сумніву той факт, що знання та педагогічні здібності є необхідними, але їх недостатньо для розвитку професійної самореалізації вихователя. Успішне застосування оперативних знань у педагогічній діяльності вихователя визначається певними професійними уміннями.

До професійно-педагогічних умінь відносимо уміння проектувати і втілювати педагогічні ідеї. Для успішного розвитку



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

Наступною складовою професійної самореалізації студентів під час проходження педагогічної практики вважаємо **рефлексивно-регулятивний компонент**, критеріями якого є саморегуляція та професійна рефлексія. Велика кількість науковців пов'язує феномен самореалізації з такими категоріями, як свобода (Л. Коган, В. Муляр), самодіяльність (Н. Михайлов), воля (Л. Кулик), самосвідомість (А. Деркач, О. Москаленко та ін.).

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

Саморегуляція не можлива без рефлексії, яка визначається науковцями, як уміння виокремлювати, аналізувати та співвідносити з предметною ситуацією власні дії (М. Гінзбург, Е. Ільєнков, Є. Ісаєв, Г. Нікіфоров та ін.). Сутність розгортання рефлексії як процесу розумової діяльності полягає в тому, що майбутній педагог починає усвідомлювати не лише те, «з чим він має справу, але і що він робить чи може робити» [4, с. 59]. Таким чином, однією з основних здібностей («компетенцією») педагогічної діяльності є рефлексія як процес і рефлексивність, як властивість, що визначає можливість розвитку і саморозвитку студента.

Узагальнюючи відомості наукових розвідок, під рефлексією студента розуміємо розгляд, міркування, осмислення, самоаналіз своєї професійної діяльності в системі взаємин із дітьми, їх батьками, педагогами. Рефлексія допомагає студенту сформулювати отримані на певному етапі результати, визначити цілі подальшої роботи з дітьми та скоригувати шлях свого професійного становлення та самореалізації.

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

Педагогічна творчість, на думку О. Дубасенюк, – це педагогічна діяльність, яка відрізняється новизною та оригінальністю і передбачає співтворення (формування, виховання) творчої особистості, що характеризується неповторністю, унікальністю. У педагогіці слід розрізняти педагогічну діяльність і наукову творчість, яка насамперед передбачає відкриття, виявлення ранише не пізнаних закономірностей теорій навчання і виховання, розробку високоефективних методик, що сприяє вирішенню проблем сучасної школи, прогнозуванню тенденцій її розвитку [3, с. 72].

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

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

Творчий компонент професійної самореалізації передбачає наявність здатності у педагога до педагогічної інтуїції, під якою розуміємо сукупність одночасних і чітко спрямованих процесів несвідомості і раптовості знаходження рішень конкретних педагогічних завдань, які виникають у педагога постійно (перехід від одного заняття до іншого, від образів до понять і навпаки, зосередження уваги на окремій дитині, а потім на групі дітей).

Питанням значення інтуїції як специфічної особистісної характеристики педагога присвячені дослідження В. Дружиніна, Е. Науменко, Н. Новикова, О. Савенкова.

Педагогічну інтуїцію слід розглядати як швидкий, несвідомий відбір педагогом ефективних методів і прийомів педагогічного впливу в ситуаціях недостатньої інформації про сутність педагогічного явища. Саме за допомогою інтуїції студент здатний терміново обирати одне з багатьох рішень, наприклад, у результаті передбачення особливостей сприйняття матеріалу [1, с. 12].



### Висновки з проведеного дослідження.

Отже, зі сформульованих теоретичних положень можна зробити висновок, що структуру професійної самореалізації майбутніх фахівців дошкільної освіти доцільно відобразити у взаємодії мотиваційно-ціннісного (відбиває наявність мотиваційно-цільової готовності, яка передбачає стійку педагогічну спрямованість інтересів і потреб та розуміння професійно-педагогічних цінностей, спрямованих на самореалізацію в процесі педагогічної діяльності), когнітивного (наявність науково-теоретичних та оперативних знань, педагогічних здібностей до організації педагогічної діяльності та професійно-педагогічних умінь як системи педагогічного впливу), рефлексивно-регулятивного (здатність до саморегуляції та професійної рефлексії) та творчого (передбачає здатність до активної самореалізації поряд із самореалізацією в межах репродуктивної діяльності та складається зі здатності до педагогічної творчості та професійної інтуїції) компонентів.

Проведене дослідження не претендує на повне висвітлення проблеми. Подальшого вивчення потребують процеси формування професійної самореалізації майбутніх фахівців дошкільних навчальних закладів у науково-дослідній та позааудиторній роботі.

### ЛІТЕРАТУРА:

1. Губенко О. Феномен інтуїції та інтелектуальна творчість / О. Губенко // Практична психологія та соціальна робота. – 1999. – № 7. – С. 10–14.
2. Гупаловська В. Професійна самореалізація як чинник становлення особистості жінки : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / В. Гупаловська. – К., 2005. – 191 с.
3. Дубасенюк О. Особливості педагогічної творчості: сутність, типологія / О. Дубасенюк // Нові технології навчання : наук.-метод. зб. / Ін-т інноваційних технологій і змісту освіти М-ва освіти і науки, молоді та спорту України // Акад. міжнар. співробітництва з креатив. педагогіки. – Київ-Вінниця, 2012. – Вип. 71. – С. 70–74.
4. Исаев Е. Становление и развитие профессионального сознания будущего педагога / Е. Исаев, С. Косарецкий, В. Слободчиков // Вопросы психологии. – 2003. – № 3. – С. 57–66.
5. Кудинов С. Самореализация как системное психологическое образование / С. Кудинов // RELGA : науч.-культурол. журнал. – 2007. – № 16 – С. 35–42.
6. Левитов Н. Детская и педагогическая психология: учеб. пособие / Н. Левитов. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : ГУПИ МП РСФСР. – 1960. – 427 с.
7. Лернер И. Процесс обучения и его закономерности / И. Лернер. – М. : Знание, 1980. – 96 с.
8. Максименко С. Субъектный подход и изучение профессиональной самореализации. – [Электронный ресурс] / С. Максименко, В. Оседло // Психология и право. – 2011. – № 1. – Режим доступа: [http://psyjournals.ru/files/39330/psyandlaw\\_2011\\_1\\_Maksimenko](http://psyjournals.ru/files/39330/psyandlaw_2011_1_Maksimenko).
9. Морозова И. Структурные компоненты самореализации личности / И. Морозова // Вектор науки ТГУ. – 2011. – № 3 (62). – С. 34–38.
10. Педагогика: Большая современная энциклопедия / сост. Е. Рапацевич. – Мн. : Современное слово, 2005. – 720 с.
11. Рибалко Л. Акмеологічні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Л. Рибалко. – Х., 2008. – 634 с.
12. Садовая М. Категория цели как составляющая потенциала самореализации / М. Садовая // Наук. пр. Міжнар. акад. управління персоналом : зб. наук. пр. – Вип. 3 (22). – К., 2009. – С. 185–189.
13. Шиянов Е. О ценностном подходе к формированию социально активной личности учителя / Е. Шиянов // Формирование социально активной личности учителя : сб. науч. тр. – М. : МГПИ, 1986. – С. 32–37.
14. Якиманская И. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения / И. Якиманская // Вопросы педагогики. – 1995. – № 2. – С. 31–41.