

## **ДОСЛІДНИЦЬКА СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ**

***Резюме.** У статті обґрунтована роль дослідницької складової професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів. Презентовано досвід підготовки майбутніх бакалаврів дошкільної освіти до дослідницької діяльності на творчо-рефлексивній основі.*

***Ключові слова:** дослідницька діяльність, майбутні вихователі дошкільних закладів, діагностичні завдання на творчо-рефлексивній основі.*

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими і практичними завданнями.** Сьогодні як ніколи дошкільній освіті потрібний самобутній педагог з індивідуально-творчим характером професійної діяльності. Важливість феномена професійної індивідуальності вихователя дошкільної установи визначена завданнями творчої самореалізації такого фахівця в навчально-виховній роботі з маленькими дітьми. В той же час у професійній педагогіці недостатньо досліджена проблема варіативного підходу до формування професійної індивідуальності вихователя дошкільного закладу в процесі фахової підготовки. Виникає суперечність між суспільним замовленням на варіативність професійної підготовки працівників дошкільних установ і низькою активністю впровадження диверсифікованих індивідуальних освітніх траєкторій.

Дослідницька складова професійної підготовки майбутнього вихователя дошкільного закладу набуває першорядного значення. Особливої ваги це набуває у ступеневій підготовці фахівців, оскільки, отримавши університетську освіту за освітньо-кваліфікаційним рівнем “бакалавр”, вихователь уже на цьому освітньому рівні обов'язково повинен знати наукове підґрунтя педагогічної діагностики, розуміти її функціональні особливості, уміти вправно застосовувати з метою отримання прогнозованих позитивних результатів навчання і виховання дітей дошкільного віку.

Крім цього, сучасна методична робота в дошкільному навчальному закладі напряму пов'язана з дослідницькою діяльністю. Вона передбачає етапну реалізацію педагогічних функцій вихователя, зокрема: аналітико-діагностичний етап (виявлення проблеми в професійній діяльності вихователя, усвідомлення необхідності її розв'язання і пошук варіантів подальших дій); проектувальний етап (складання “маршруту” професійної діяльності, що деталізує механізм розв'язання виниклої проблеми); контрольно-оцінний етап (з'ясування динаміки результатів розв'язання проблеми) [7]. Реалізувати такий алгоритм професійного самовдосконалення вихователя можливо лише за умов опертя на системну дослідницьку діяльність. Тому підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти сьогодні абсолютна неможлива поза активізацією дослідницької складової такої підготовки.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Вітчизняною та зарубіжною наукою накопичено певний позитивний досвід у розробці теоретичних передумов побудови педагогічного процесу на дослідницькій основі. Структура діяльності, її функції, вплив на психічні процеси і властивості особистості, механізми її вдосконалення досліджувались К.Абульхановою-Славською, Б.Ананьєвим, Л.Анциферовою, Л.Буєвою, Г.Костюком, О.Леонтьєвим, Б.Ломовим, С.Рубінштейном та ін.

Особливий інтерес викликають сучасні дослідження, що безпосередньо висвітлюють проблеми психологічної діагностики (Л.Венгер, Ю.Гільбух, К.Гуревич, І.Дубровіна, Д.Ельконін, Я.Коломінський, Л.Фрідман, А.Фурман та ін.). Окремі аспекти дослідницької діяльності досліджують вітчизняні педагоги: В.Бондар, І.Булах, С.Гончаренко, А.Ісайко, В.Козаков, О.Кочетов, Ю.Мальований, О.Мельник, Л.Момот, С.Операйло, І.Підласий,

І.Распопов, М.Ржецький, Н.Розенберг, Г.Цехмістрова, Й.Шамес та ін. Проблемам використання діагностики у педагогічному процесі присвячені праці зарубіжних дослідників, зокрема, В.Бітінаса, Г.Вітцлака, К.Інгекампа, Д.Зеебаха, Г.Клауса, Е.Стоунса та ін.

У концепціях розвитку професіоналізму педагога (І.Зимня, Н. Кузьміна, А.Маркова, Л.Мітіна, А. Реан, С. Рогов, В. Якунін та ін.) чільне місце відведено дослідницькій складовій. В останні десятиліття дослідницька діяльність педагога активно вивчається в педагогічних дослідженнях (В.Борисов, В.Вербець, О.Виноградова, К.Макагон, С.Мартиненко, Г.Кловак, С.Кулик). Дослідники проблем професійної підготовки працівників дошкільних установ (А.Антонова, Г.Беленька, Н.Гавриш, С.Козлова, Т.Комарова, В.Логінова, В.Маралов, Л.Поздняк, Т.Поніманська, Н.Рослякова, Р.Чумичова та ін.) певним чином окреслюють завдання формування професійної індивідуальності педагогів. Утім дослідницька складова фахової освіти майбутніх вихователів ДНЗ потребує більш докладного наукового аналізу.

**Метою статті** є презентація досвіду підготовки майбутніх бакалаврів дошкільної освіти до дослідницької діяльності на творчо-рефлексивній основі.

**Виклад основного матеріалу.** Ми виходимо з того, що професійна діяльність вихователя дошкільного закладу є багатогранною за змістом і умовно в ній можна виокремити ряд функцій: розвивальну (пов'язана з реалізацією дидактичних завдань); гностичну (включає вміння працювати з літературою, вивчати досвід колег); інформаційну (вміння користуватися джерелами інформації, виразно передавати інформацію дітям); спонукальну (вміння активізувати інтерес та утримувати увагу дітей); конструктивно-організаторську (планування режимних моментів, створення розвивального середовища); комунікативну (вміння спілкуватися із суб'єктами освітнього процесу); інтегративну (узгодження педагогічних впливів на дитину в системі сімейного і суспільного виховання). Утім серед функцій (за будь-якими системи їх поділу) завжди виокремлюють *дослідницьку* – вміння побачити педагогічну проблему, діагностувати педагогічні явища, з'ясувати причини деструктивного перебігу педагогічних процесів і знайти оптимальний шлях розв'язання виниклих педагогічних проблем. Зокрема, Т.Поніманська обґрунтовано акцентує у функціональному полі вихователя дошкільного закладу гностично-дослідницьку функцію [6, 133], яка спонукає фахівця системно шукати продуктивніші шляхи розв'язання педагогічних проблем.

Дослідницькі вміння майбутніх вихователів дошкільних закладів формуються не спонтанно, а лише в безпосередньому зв'язку з розвитком педагогічної рефлексії. Ми поділяємо думку російської дослідниці Н.Рослякової про те, що обов'язковими стадіями процесу формування професійної індивідуальності майбутнього вихователя ДНЗ є не лише емпірично-пошукова та раціонально-продуктивна, але й творчо-рефлексивна. Зокрема, розвиток креативно-процесуальної підструктури професійної свідомості, професійно-особистісне самоствердження майбутнього фахівця дошкільної освіти найпотужніше відбувається на стадії творчо-рефлексивних виявів особистості. Це пов'язано з формуванням адекватної професійної Я-концепції майбутнього фахівця [8, 186].

В останні роки в Україні посилюється інтерес до педагогічної діагностики духовно-творчого потенціалу студентської молоді [2]. Зокрема, чимало досліджень [1; 3; 4] торкаються проблем педагогічної дослідницької діяльності майбутніх учителів. Але серед виконаних досліджень лише поодинокі розкривають генезу рефлексивних процесів професійного становлення майбутнього педагога (М.Марусинець).

У процесі фахової підготовки майбутніх вихователів ДНЗ на базі Інституту педагогіки, психології і мистецтв Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського накопичено досвід включення студентів у дослідницьку діяльність на творчо-рефлексивній основі. Наприклад, пропонуємо студентам заглибитись у вивчення власної готовності до екологічного виховання дітей дошкільного віку. На наше переконання, у зміст фахової підготовки майбутніх працівників дошкільних установ повинні обов'язково

включатись способи самоконтролю, спрямовані на употужнення соціально-педагогічної антиципації (прогнозування результативності педагогічного впливу щодо розв'язання глобальних екологічних проблем), а також особистісної та професійної рефлексії (самоаналізу власних ціннісних орієнтирів на зв'язок з природою та інтенсивності їх реалізації в практичній еколого-виховній роботі з дітьми).

Так, майбутні вихователі ДНЗ у процесі фахової підготовки розробляють комплекси діагностичних процедур для виявлення структури ціннісних орієнтацій студентів щодо взаємодії з довкіллям, а також для з'ясування особливостей розвитку емпатійних процесів майбутніх педагогів в означеному контексті.

Зокрема, обов'язковою формою діагностики особистісної готовності майбутніх вихователів до розв'язання екологічних проблем є аксіологічний зондаж, зміст якого розробляють студенти 3-4 курсів під патронатом викладачів психолого-педагогічних дисциплін. Так, результати діагностичних зрізів 2009-2011 рр. засвідчили, що поняття цінності природи як феномена соціального (а не лише біологічного) усвідомлене студентами передвипускного курсу лише частково. Переважна більшість студентів (79%) визначають власні екологічні орієнтири щодо навколишнього середовища на емпіричному рівні. Слабка загально-філософська підготовка з цієї проблеми не дозволяє їм порівняти власні позиції із ціннісними підходами до природи, виробленими культурою людства.

Зондаж мотивів ставлення майбутніх вихователів до природи виявив вельми пістряву картину. Зокрема, широко представлені пізнавальні мотиви – 51%. Досить вагомою є частка утилітарних мотивів – 32%. Морально-естетична мотивація ставлення до природи розвинута і яскраво виражена у відповідях лише чверті опитаних студентів. Пізнавальний контекст ставлення до довкілля націлює їх на аналітичний підхід до оцінки природи, у якому домінує зацікавлена увага до найменших подробиць функціонування природних процесів. Вельми поширений раціональний погляд на навколишній світ на фоні обчислювань конкретної користі природи для життя людини (утилітарний контекст). Знаменно, що відверто споживацьких мотивів виявлено не було. В той же час морально-естетична мотивація ставлення до природи зустрічається доволі часто (48%). Однак співвідношення різних мотивів в структурі ставлення до навколишнього світу показало, що у більшості студентів такі мотиви не ієрархізовані і проявляються спонтанно.

Близько половини опитаних студентів виявили схильність до романтизованих форм сприйняття та оцінки природи. Так, значна кількість майбутніх вихователів ДНЗ (38%) сприймає довкілля на індивідуально-психологічному рівні, тобто проектуючи особистісні переживання на природу і перетворюючи її на своєрідний “фон” для власних думок і міркувань. Лише 19% опитаних студентів продемонстрували змістовний рівень сприйняття природи, для якого характерні багатомірність, ідеосенсорність реакції на її об'єкти та явища, а також комплексний підхід до їх оцінки на основі поєднання всіх контекстів – від утилітарного до морально-естетичного. Для таких педагогів природа є не стороннім об'єктом, не фоном для власного існування, а самоцінним суб'єктом взаємодії.

В той же час розуміння майбутніми педагогами естетичного потенціалу навколишнього середовища у більшості випадків (84%) є загальмованим і неточним. Так, студенти відчули значні утруднення під час диференціації категорій “прекрасне”, “естетично виразне” щодо оцінки природи. Інтуїтивно відчуваючи різницю між ними, педагоги все ж таки не спромоглися чітко визначити суттєву межу, яка відділяє ці категорії. У більшості випадків студенти ототожнюють прекрасне і естетично виразне, адже не володіють способами естетичного аналізу об'єктів і явищ природи. Зондаж естетичних уподобань майбутніх педагогів щодо природи підтвердив картину аморфного розуміння ними естетики навколишнього середовища – 75% опитаних віддали перевагу максимально яскравому, екзотичному у природі. Розуміння естетичної цінності життєвих механізмів у природі ( краси життя ) усвідомлюють у власних оцінках лише 21% опитаних майбутніх вихователів.

Неправильні оцінні стереотипи, широкий утилітарний контекст оцінок, їх зв'язок з вітальною безпекою людини зумовили хибне розуміння частиною студентів категорії “потворне” щодо оцінки природи. Більше половини опитаних (57%) відносять до потворних численні об'єкти та явища природи, що позбавляє їх права на естетичну виразність, ціннісну значущість і самодостатнє існування (найнижчий “естетичний статус” у студентських оцінках отримали: павук, плазуни, комахи, жаба, змія, калюжа, болото, ожеледиця, землетрус, вулкан, мряка та ін). Подальше опитування з'ясувало особливості тлумачення потворного в природі: до цієї категорії студенти, як правило, відносять небезпечне (жахливе), неприємне (огидне), шкідливе для господарської діяльності людини. Такий аксіологічний підхід є яскравим свідченням небезпечного егоцентризму, який диктує детальне врахування власних вітальних потреб на фоні ігнорування вітальних потреб природи.

Лише 26% студентів однозначно відкинули можливість існування потворного у здоровій природі. Категорія “потворного” в таких оцінках трансформується у “спотворене”, до якого вчителі відносять аномальне у природі (мутанти, вирубані ліси, забруднені водоймища, занедбані землі та ін).

Студенти випускного курсу залучаються до **адаптації розроблених раніше діагностичних методик** з метою розширення діапазону дослідницьких процедур. Так, задля визначення конфлікту між професійно бажаним (важливим) і професійно доступним (посильним) у структурі екологічної та професійної свідомості майбутніх вихователів було адаптовано методіку Є.Фанталової “Рівень співвідношень “цінності” і “доступності”. За результатами обробки отриманих даних, сума розходжень між “важливим” і “посильним” презентує достатньо виражений конфлікт між професійно бажаним (тобто таким, що усвідомлене студентами як професійно важливе) і професійно доступним (тобто таким, що є посильним для студентів на даному етапі готовності).

Методика передбачала попарне ранжування цінностей (загальнолюдських і виховних):

1. Любов до природи як до творця життя.
2. Любов до себе як до частини природи.
3. Уміння зберегти здорову природу навколо.
4. Уміння зберегти здорову природу в собі.
5. Уміння навчити інших цінувати життя в природі.
6. Уміння співпереживати з природою радість і сум.
7. Уміння виокремлювати в природі корисне.
8. Уміння виокремлювати в природі естетично виразне.
9. Бажання безпосередньо спілкуватись з живою природою.
10. Уміння навчити інших милуватись природою.
11. Бажання насолоджуватись художніми образами природи (в літературі, музиці, образотворчому мистецтві, кіно тощо).
12. Уміння долучити інших до мистецьких шедеврів на теми природи.
13. Бажання творчо оспівувати і примножувати красу природи.
14. Уміння спонукати інших до творчого освоєння природи.

**Матриця 1. Порівняння понять-цінностей на основі більшої людської і професійної важливості (в запропонованих парах обрати ту цінність, яку вважаєте більш важливою, обвести кружечком).**

1 2 3 3 4 4 5 5 6 6 7 7 8 8 9 9 10 10 11 11 12 12 13 13 14  
1 3 2 4 3 5 4 6 5 7 6 8 7 9 8 10 9 11 10 12 11 13 12 14  
1 4 2 5 3 6 4 7 5 8 6 9 7 10 8 11 9 12 10 13 11 14  
1 5 2 6 3 7 4 8 5 9 6 10 7 11 8 12 9 13 10 14  
1 6 2 7 3 8 4 9 5 10 6 11 7 12 8 13 9 14

1 7 2 8 3 9 4 10 5 11 6 12 7 13 8 14  
1 8 2 9 3 10 4 11 5 12 6 13 7 14  
1 9 2 10 3 11 4 12 5 13 6 14  
1 10 2 11 3 12 4 13 5 14  
1 11 2 12 3 13 4 14  
1 12 2 13 3 14  
1 13 2 14  
1 14

**Матриця 2. Порівняння понять-цінностей на основі більшої доступності (професійної посильності)**

1 2 2 3 3 4 4 5 5 6 6 7 7 8 8 9 9 10 10 11 11 12 12 13 13 14  
1 3 2 4 3 5 4 6 5 7 6 8 7 9 8 10 9 11 10 12 11 13 12 14  
1 4 2 5 3 6 4 7 5 8 6 9 7 10 8 11 9 12 10 13 11 14  
1 5 2 6 3 7 4 8 5 9 6 10 7 11 8 12 9 13 10 14  
1 6 2 7 3 8 4 9 5 10 6 11 7 12 8 13 9 14  
1 7 2 8 3 9 4 10 5 11 6 12 7 13 8 14  
1 8 2 9 3 10 4 11 5 12 6 13 7 14  
1 9 2 10 3 11 4 12 5 13 6 14  
1 10 2 11 3 12 4 13 5 14  
1 11 2 12 3 13 4 14  
1 12 2 13 3 14  
1 13 2 14  
1 14

**Обробка результатів**

Потрібно обрахувати, скільки разів кожне поняття домінувало за рівнем посильності. Все “важливе” і “посильне” ранжується окремо. Після цього відбувається порівняння рангів “важливого” і “посильного”, визначаються величини розходжень між кожним. У підсумку підраховується інтегральний показник, який дорівнює сумі розходжень за модулем для всіх запропонованих понять-цінностей. Сума розходжень корелює із силою внутрішнього конфлікту між професійно бажаним і професійно доступним.

Якість особистісно-професійної реакції студентів на болючі проблеми довкілля значною мірою залежить від їхньої здатності до емпатії. Тому для виміру рівня розвитку даної здатності було адаптовано методику І. Юсупова, що дозволило визначити рівні емпатійності щодо природи (відповідно до шкали розвиненості емпатійних тенденцій).

**Мета застосування методики:** визначення уміння майбутніх учителів поставити себе на місце природи (об’єктів, явищ, істот) і виявити довільну емоційну чутливість до емоційних станів природи (зокрема, живих істот). Методика передбачає відповіді на запропоновані твердження: “не знаю” (0 балів); “ні, ніколи” (1 бал); “інколи” (2 бали); “часто” (3 бали); “майже завжди” (4 бали); “так, завжди” (5 балів):

1. Мені більше подобаються книги про природу, ніж книги із серії “Життя видатних людей”.
2. Людину дратує прив’язливість тварин.
3. Мені подобається глибоко аналізувати причини екологічних негараздів у нашому місті (країні, планеті).
4. Серед усіх музичних напрямків віддаю перевагу екологічному джазу.
5. Надмірну дратівливість хворої тварини потрібно стерпіти.
6. Хворій тварині (рослині) можна допомогти навіть співчуттям і ласкою.
7. Людині не варто втручатися в конфліктні ситуації в житті природи.

8. *Кішки дуже чутливі до образи, навіть без причин.*
9. *Коли я в дитинстві чув сумну історію (бачив фільм) про образених тварин, то плакав.*
10. *Роздратування мого (сусідського) собаки впливає на мій настрій.*
11. *Я байдужий до критики на мою адресу.*
12. *Мені більше подобається роздивлятися анімалістичні картини (про тварин), ніж натюрморти.*
13. *Я завжди все прощаю тваринам, навіть коли вони агресивні щодо мене.*
14. *Якщо кінь погано тягне, його потрібно бити батогом.*
15. *Коли я читаю про драматичні події в житті природи, то відчуваю, що це відбувається ніби зі мною.*
16. *Господарі завжди ставляться до своїх тварин справедливо.*
17. *Коли я бачу, як гризуться собаки, то втручаюсь.*
18. *Я не звертаю уваги на поганий настрій мого собаки (кота, пташки).*
19. *Я довго спостерігаю за поведінкою тварин, відклавши інші справи.*
20. *Фільми та книги можуть викликати сльози лише у несерйозних людей.*
21. *Мені подобається спостерігати за виразом обличчя і поведінкою незнайомих людей.*
22. *В дитинстві я приводив додому бездомних котів і собак.*
23. *Всі люди необгрунтовано озлоблені.*
24. *Спостерігаючи за сторонньою людиною, хочу вгадати, як складеться її життя.*
25. *В дитинстві тварини ходили за мною вервечкою.*
26. *Якщо я бачу скалічену тварину, то намагаюсь чимось зарадити.*
27. *Людині стане легше, якщо вислухати її скарги.*
28. *Якщо я бачу брутальну поведінку інших щодо природи, то намагаюсь не попадати в число свідків.*
29. *Тваринам подобається, коли я пропоную їм розваги.*
30. *Люди перебільшують здатність тварин відчувати настрій свого господаря.*
31. *З конфліктної ситуації людина повинна виходити самотійно.*
32. *Якщо собака плаче (скавчить), на те є причини.*
33. *Людина повинна повсякчас турбуватись про "братів менших".*
34. *Мені хочеться зрозуміти, чому природа буває задумливою і сумною.*
35. *Безпритульних домашніх тварин потрібно відловлювати і знешкоджувати.*
36. *Якщо мені нав'язують обговорення гострих проблем (у тому числі екологічних), я переключаю розмову на іншу тему.*

**Шкала розвиненості емпатійних тенденцій:**

**Від 82 до 90 балів** – дуже високий рівень емпатійності. У спілкуванні з природою індивід витончено, як барометр, реагує на стан об'єктів, явищ, живих істот. Нерідко відчуває комплекс вини перед знівеченою людиною природою. Страждає при вигляді скаліченої тварини. Відчуває гостру потребу допомогти природі. Схильний вимагати такої ж альтруїстичної поведінки щодо природи від інших.

**Від 63 до 81 бала** – висока емпатійність. З щирою зацікавленістю індивід ставиться до природи. Емоційно чутливий, довірливий, великодушний відгук на проблеми довкілля. В оцінці екологічних проблем схильний довіряти почуттям та інтуїції, а не аналітичним висновкам. Схильний до конструктивних дій щодо порятунку природи від екологічних негараздів.

**Від 37 до 62 балів** – нормальний рівень емпатійності. Реакцію на природу не можна вважати "товстошкірою", в той же час і не варто вважати її особливо чутливою. Всі емоційні прояви знаходяться під самоконтролем. Під час зайвих впливів почуттів (у книгах, кінофільмах) втрачається терпіння. Немає розкутості почуттів, і це заважає повноцінному сприйманню природи.

**Від 12 до 36 балів** – низький рівень емпатійності. Емоційні прояви в житті природи

здаються незрозумілими і позбавленими смислу. Перевага віддається конкретним справам, а не спілкуванню з природою. Прибічник раціональних рішень, прагматичних оцінок. Позиція щодо природи та її проблем характеризується певною відчуженістю.

***II балів і менше*** – дуже низький рівень емпатійності. Немає взаєморозуміння з навколишнім світом, у тому числі з природою. Занадто висока сконцентрованість на власній персоні. Іронічне ставлення до будь-яких проявів почуттів. Певна індіферентність щодо екологічних проблем.

Випускники бакалаврату здійснюють також ***діагностику якості творчо-проективної діяльності студентів передвипускного курсу***. У контексті вивчення педагогічних дисциплін та підготовки до ДЕК студентам III курсу традиційно пропонується підготовка і захист індивідуальних еколого-виховних проектів (наприклад: “Відкрию дітям дивосвіт природи”; “Як поєднати моральне та екологічне виховання дитини”; “Естетика природи – учням” тощо). Мета виконання таких проектів – теоретико-методичне втілення власних педагогічних ідей, які мають конструктивно-прогностичне значення для гармонізації стосунків дитини з природою.

Студенти-випускники (*освітньо-кваліфікаційний рівень – бакалаври*) залучаються до розробки критеріїв оцінки виконаних педагогічних проектів [5]. Результатом колективної роботи є створення критеріального апарату діагностики ефективності виховних проектів (доречність і ґрунтовність використання класичної педагогічної спадщини; знання найновіших наукових досліджень з обраної проблеми; самостійність та критичність осмислення сучасних освітянських тенденцій; прогностичність екологічного бачення; проективність педагогічного мислення; експресивність втілення власної еколого-світоглядної позиції; креативність методичної пропозиції та ін.).

Таким чином, дослідницька діяльність майбутнього вихователя дошкільного закладу є однією з центральних складових його фахової підготовки, підтверджує значну ефективність формування його творчо-педагогічного потенціалу. В процесі дослідницької діяльності студент не лише поліпшує власний рівень теоретичних знань – він набуває вміння глибоко аналізувати процес педагогічної діяльності (як своєї, так і інших), оцінювати її результати, формулювати висновки та пропозиції щодо корекції та усунення виявлених недоліків.

У **висновку** зазначимо, що включення майбутніх вихователів дошкільних закладів у дослідницьку діяльність на творчо-рефлексивній основі вимагає варіативного розширення організаційно-методичних форм за рахунок:

- розв’язання діагностичних завдань шляхом застосування різних видів діагностики і власної розробки діагностичних матеріалів;
- моделювання проблемних ситуацій взаємодії з суб’єктами освітнього процесу з подальшим пошуком шляхів розв’язання таких ситуацій;
- накопичення досвіду дослідницької діяльності в умовах реальної педагогічної ситуації під час педагогічної практики;
- включення в творчо-проективну діяльність дослідницького спрямування (розробка портфоліо, написання есе і мінітворів з метою активізації самооцінки власної професійної компетентності) та ін.

**Перспективи подальших розвідок** передбачають поглиблене вивчення алгоритмів організації дослідницької діяльності майбутніх вихователів ДНЗ на творчо-рефлексивній основі в умовах педагогічної практики.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Борисов В. В. Формування готовності вчителя до дослідницької педагогічної діяльності в умовах поетапної підготовки студентів педагогічного вузу: автореф. дис. ... канд. пед. наук / В.В.Борисов. – К., 1997. – 22 с.

2. Вербець В. В. Педагогічна діагностика формування духовно-творчого потенціалу студентської молоді / В.В.Вербець. – Рівне: РДГУ, 2005. – 147 с.
3. Кловак Г. Т. Генеза підготовки майбутнього вчителя до дослідницької педагогічної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах України (кінець XIX-XX століття): автореф. дис. ... д-ра пед. наук. / Г.Т. Кловак. – К., 2005. – 40 с.
4. Мартиненко С. М. Діагностична діяльність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика: монографія / С.М.Мартиненко. – К.: КМПУ імені Б.Д.Грінченка, 2008. – 434 с.
5. Підласий І. П. Діагностика та експертиза педагогічних проєктів: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / І.П.Підласий. – К.: Україна, 1998. – 343 с.
6. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка: навч. посібник / Т.І.Поніманська. – К.: Академвидав, 2006. – 456 с.
7. Виноградова О. В. Исследовательская проектная деятельность в ДОУ / О.В.Виноградова // Управление ДОУ. – 2009. – №1. – С.63-65.
8. Рослякова Н. И. Формирование профессиональной готовности будущего педагога в условиях рефлексивного взаимодействия с дошкольниками / Н.И. Рослякова // Мир образования – образование в мире. – М.: МПСИ. – 2008. – № 3 (31). – С. 185-193.

**Г.С. ТАРАСЕНКО. ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ КОМПОНЕНТ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ  
ДОШКОЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ**

*Резюме.* В статье обоснована роль исследовательского компонента профессиональной подготовки будущих воспитателей дошкольных заведений. Презентован опыт подготовки будущих бакалавров дошкольного образования к исследовательской деятельности на творчески-рефлексивной основе.

*Ключевые слова:* исследовательская деятельность, будущие воспитатели дошкольных заведений, диагностические задания на творчески-рефлексивной основе.

**G.S. TARASENKO. RESEARCH COMPONENT OF FUTURE PRESCHOOL  
TEACHERS TRAINING**

*The summary.* The article justifies the role of the research component of future preschool teachers training. The experience of future preschool education bachelors training to research on creative and reflexive manner is presented.

*Key words:* research activity, future preschool teachers, diagnostic tasks on creative and reflexive manner.

Одержано редакцією 16.11.2012 р.