

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДЕРЖАВНИЙ ЗАКЛАД «ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ
ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ К. Д. УШИНСЬКОГО»

УДК 378:37.011.3-051:373.2:159.955-027.561-043.83(043.3)

Кваліфікаційна наукова
Праця на правах рукопису

КОРИЦЬКА АНГЕЛІНА ВОЛОДИМИРІВНА

ДИСЕРТАЦІЯ
ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО МЕНТАЛІТЕТУ
МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

011 – Освітні, педагогічні науки

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

 А. В. Корицька
(підпис)

Науковий керівник: Княжева Ірина Анатоліївна, доктор педагогічних наук,
професор

Одеса – 2024

АНОТАЦІЯ

Корицька А. В. Формування професійного менталітету майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. Кваліфікаційна праця на правах рукопису. Дисертація на здобуття ступеня доктора філософії за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки. Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університету імені К. Д. Ушинського». Одеса, 2024.

У дисертації подано нове вирішення наукової проблеми формування професійного менталітету майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, як важливого складника їхнього професійного становлення в освітньому процесі вищої школи й чинника професійної самореалізації, що дозволило обґрунтувати, впровадити й перевірити педагогічні умови, модель і методику забезпечення цього процесу.

Сучасні соціально-культурні реалії вимагають від вихователів закладів дошкільної освіти бути конкурентоздатними фахівцями, готовими до постійного професійного розвитку й адаптації до нових умов і можливостей, що вони надають. Відтак, формування їхнього професійного менталітету в умовах суб'єкт-суб'єктної взаємодії в середовищі закладу вищої освіти є надзвичайно актуальною та важливою проблемою сучасної педагогічної науки й освітньої практики.

Мета дослідження: обґрунтувати й експериментально апробувати педагогічні умови, модель і методику формування професійного менталітету майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в умовах фахової підготовки у ЗВО.

Наукова новизна дослідження: Уперше науково обґрунтовано педагогічні умови формування професійного менталітету майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у фаховій підготовці (забезпечення позитивної мотивації майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти на формування професійного менталітету й усвідомлення його як цінності; актуалізація ціннісного потенціалу професійно зорієнтованого освітнього середовища

закладу вищої освіти; забезпечення фасилітаційного супроводу професійної, квазіпрофесійної та самоосвітньої діяльності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти), сутність феномену «професійний менталітет майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти», його структурні компоненти (концептуально-гностичний, орієнтаційно-ідентифікаційний, емотивно-конативний); схарактеризовано критерії (когнітивно-рефлексивний, особистісно-поведінковий, професійно-самовизначальний), показники (професійна рефлексія, професійне мислення, володіння професійною мовою (професійна ерудиція), емоційний інтелект, особистісні соціально значущі якості вихователя ЗДО, креативність, гуманістичний світогляд, професійна ідентичність, позитивна мотивацію до професійної діяльності вихователя ЗДО) та рівні (інтегровано-ментальний, мотивовано-рефлексивний, функційно-консервативний) сформованості професійного менталітету майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. Розроблено модель формування професійного менталітету майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у фаховій підготовці (мета, структура професійного менталітету, педагогічні умови, етапи, форми і методи роботи та результат). Уточнено сутність понять «менталітет», «професійний менталітет», «фасилітаційний супровід професійної, квазіпрофесійної та самоосвітньої діяльності майбутніх вихователів ЗДО». Подальшого розвитку набули теорія і методика професійного становлення майбутніх вихователів ЗДО.

Практичне значення дослідження полягає в розроблені методики діагностики і формування професійного менталітету майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у фаховій підготовці (орієнтаційно-мотиваційний, пізнавально-праксеологічний, ціннісно-спрямувальний етапи), організації діяльності педагогічного клубу «Професійний менталітет майбутніх вихователів», збагаченні змісту навчальних дисциплін («Загальна та дошкільна педагогіка/курсова робота», «Психологія і педагогіка творчості») і педагогічної практики додатковими теоретичними і практичними матеріалами,

спрямованими на формування професійного менталітету майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у фаховій підготовці.

Результати дослідження можуть бути використані в процесі фахової підготовки майбутніх вихователів ЗДО, при розробленні навчальних посібників, методичних рекомендацій, РПНД для здобувачів освіти спеціальності 012 Дошкільна освіта, виконання курсових і магістерських робіт, підготовки наукових доповідей і статей, а також у системі неперервної післядипломної освіти фахівців у галузі дошкільної освіти.

У першому розділі «Науково-теоретичні засади проблеми формування професійного менталітету майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти» проаналізовано основні вектори й особливості професійного становлення майбутніх вихователів ЗДО як об'єкта наукових досліджень, визначено сутність і структуру професійного менталітету майбутніх вихователів та висвітлено його характерні риси, уточнено поняття «менталітет», «професійний менталітет», «фасилітаційний супровід професійної, квазіпрофесійної та самоосвітньої діяльності майбутніх вихователів ЗДО», обґрунтовано педагогічні умови формування професійного менталітету майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в умовах професійної підготовки у закладі вищої освіти.

Професійний менталітет майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти позиціоновано як складний фахово зумовлений інтегративний феномен, що відображає їхню внутрішню налаштованість на виконання професійних обов'язків у своєрідному соціокультурному контексті дошкільної освіти, особисту і професійну автентичність, здатність сприймати й інтерпретувати світ через призму педагогічної діяльності та репрезентується через сутнісні характеристики поведінкових моделей, професійно-педагогічних настанов, ціннісних орієнтацій, самоідентифікацію з професією, здатність до саморефлексії та професійного вдосконалення. Визначено, що структуру професійного менталітету майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти утворює єдність і взаємозв'язок концептуально-гностичного, орієнтаційно-ідентифікаційного й емотивно-конативного компонентів.

Обґрунтовано, що процес формування професійного менталітету майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти буде ефективним, якщо реалізувати в умовах їхньої фахової підготовки у ЗВО такі педагогічні умови: забезпечення позитивної мотивації майбутніх вихователів ЗДО на формування професійного менталітету й усвідомлення його як цінності; актуалізація ціннісного потенціалу професійно зорієнтованого освітнього середовища закладу вищої освіти; забезпечення фасилітаційного супроводу професійної, квазіпрофесійної та самоосвітньої діяльності майбутніх вихователів ЗДО.

У другому розділі «Експериментальне дослідження формування професійного менталітету майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в процесі фахової підготовки у ЗВО» визначено критерії і показники, схарактеризовано рівні сформованості професійного менталітету майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, розроблено й експериментально апробовано діагностувальну та формувальну методики, модель формування професійного менталітету майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в процесі професійної підготовки у закладі вищої освіти, представлено й проаналізовано результати констатувального і контрольного етапів експерименту.

Визначено критерії (когнітивно-рефлексивний, особистісно-поведінковий, професійно-самовизначальний) та показники сформованості професійного менталітету майбутніх вихователів ЗДО. Показниками когнітивно-рефлексивного критерію обрано професійну рефлексію, професійне мислення і володіння професійною мовою (професійна ерудиція); особистісно-поведінкового – емоційний інтелект, особистісні соціально значущі якості вихователя ЗДО і креативність; професійно-самовизначального – гуманістичний світогляд, професійну ідентичність та позитивну мотивацію до професійної діяльності вихователя ЗДО. Визначено і схарактеризовано рівні сформованості професійного менталітету майбутніх вихователів ЗДО: інтегровано-ментальний (визначається як високий); мотивовано-рефлексивний (характеризується як достатній) і функційно-консервативний (розуміється як задовільний).

Результати констатувального експерименту, отримані використанням як дібраного, так і розробленого автором діагностичного апарату, довели необхідність розроблення й упровадження моделі і методики формування професійного менталітету майбутніх вихователів ЗДО у фаховій підготовці.

Модель формування професійного менталітету майбутніх вихователів ЗДО позиціоновано як загальну схему, що ілюструє цей процес через відповідні складники (мета, структура професійного менталітету майбутніх вихователів ЗДО, педагогічні умови, етапи формування, форми, методи, результат) та дозволяє виділити ключові аспекти досліджуваного явища, відображаючи важливі зв'язки у зручній для аналізу й узагальнення формі.

Згідно з розробленою і презентованою в розділі моделлю, методика формування професійного менталітету майбутніх вихователів ЗДО реалізовувалася за трьома етапами: орієнтаційно-мотиваційним, пізнавально-паксеологічним і ціннісно-спрямувальним та передбачала комплексну реалізацію запропонованих педагогічних умов. Провідною формою імплементації розробленої експериментальної методики у фахову підготовку майбутніх вихователів ЗДО на всіх трьох етапах був педагогічний клуб «Професійний менталітет майбутнього вихователя». Формами і методами роботи на орієнтаційно-мотиваційному етапі формувального експерименту стали: мотиваційний тренінг «Моя професійна ідентичність», міні-лекція, лекція-брифінг «Професійний менталітет вихователя: сутність та значення, семінар-дискусія «Роль вихователя ЗДО у суспільстві», інтерактивні вправи («Коло знайомств», «Професійна мотивація», «Професійне дзеркало», «Моя професійна мапа», «Скарбничка педагогічних цінностей»), мотиваційна бесіда «Мій шлях у професії», рефлексія; на пізнавально-паксеологічному – практичні заняття з творчими завданнями, креативний патріотичний хакатон, семінар-дискусія, круглий стіл, педагогічна практика, фестиваль педагогічних інсайтів, майстер-клас, кейс-метод, метод консенсусу, рефлексивна інверсія, рольова імітаційна гра «Творчий кастинг», брейнстормінг, проєкт-гра «Карта моєї країни», дебати, фасилітаційна сесія, педагогічне портфоліо; на ціннісно-

спрямувальному – воркшоп «Етика та професійні стандарти в роботі вихователя ЗДО», міні-лекції-презентації, «Кафе професійних стандартів і цінностей» тренінг «Кодекс професійних цінностей: від розуміння до дії», рефлексивний захід «Шлях до Професійного Менталітету», ділова гра «Емоційний лабіринт», фасилітаційна сесія, рефлексивна практика «Занурення в досвід», дискусія по колу, вправи «Дерево професійної відповідальності», «Моя професійна місія».

Результати контрольного етапу експериментального дослідження засвідчили, що впровадження педагогічних умов, моделі і методики формування професійного менталітету майбутніх вихователів ЗДО у фаховій підготовці сприяло досягненню в експериментальній групі порівняно з контрольною суттєвих не випадкових позитивних змін у рівнях сформованості професійного менталітету.

Ключові слова: майбутні вихователі закладів дошкільної освіти; професійне становлення; професійний менталітет; педагогічні умови; професійна самореалізація; суб'єкт-суб'єктна взаємодія; освітнє середовище закладу вищої освіти; конкурентоздатні фахівці; професійна підготовка; фасилітаційний супровід професійної, квазіпрофесійної та самоосвітньої діяльності майбутніх вихователів ЗДО; педагогічне моделювання; компоненти, критерії та показники професійного менталітету майбутніх вихователів; методика діагностики і формування професійного менталітету майбутніх вихователів; мотивація, гуманістичний світогляд.

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА

Статті у наукових фахових виданнях України

1. Корицька, А. В. (2022) Професійний менталітет педагога: сутність та особливості. *Інноваційна педагогіка*. 49. Т. 1. (с. 128–132).

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/49.1.26>

2. Корицька, А. В. (2024) Середовище закладу вищої освіти як чинник формування професійного менталітету майбутніх вихователів ЗДО. *Вісник*

науки та освіти (Серія «Філологія», Серія «Педагогіка», Серія «Соціологія», Серія «Культура і мистецтво», Серія «Історія та археологія» 2(20). (с. 828–840).
DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-2\(20\)-828-840](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-2(20)-828-840)

3. Корицька, А. В. (2024) Професійний менталітет майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти: сутність, особливості, структура. *Перспективи та інновації науки*. (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»). 10 (44), (с. 277–289).
DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-10\(44\)-277-289](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-10(44)-277-289)

Праці апробаційного характеру

4. Корицька, А. В. (2021) Ментальність та менталітет у сучасному науковому дискусії. The XV International Science Conference «*Trends in the development of practice and science*», December 28–31, (p. 242–244)/ Oslo, Norway.
DOI: [10.46299/ISG.2021.II.XV](https://doi.org/10.46299/ISG.2021.II.XV)

5. Корицька, А. В. (2022) Менталітет як науковий феномен (історичний аспект). *Interdisciplinary research: scientific horizons and perspectives: collection of scientific papers «SCIENTIA» with Proceedings of the III International Scientific and Theoretical Conference* (Vol. 2), May 6, (p. 107–109). Vilnius, Republic of Lithuania: European Scientific Platform.
<https://doi.org/10.36074/scientia-06.05.2022>

6. Корицька, А. В. (2024) Менталітет майбутнього педагога: особистісний і соціокультурний аспекти. *VII CISP Conference «AN INTEGRATED APPROACH TO SCIENCE MODERNIZATION: METHODS, MODELS AND MULTIDISCIPLINARITY»*. 16.02.2024. № 36. (p. 430-431) Venue: Vinnytsia, UKR – Vienna, AUT. Грааль науки.
<https://doi.org/10.36074/grail-of-science.16.02.2024.073>

7. Корицька, А. В. (2024) Професійні мотиви як показник сформованості професійного менталітету майбутнього вихователя ЗДО. *Збірник наукових праць за матеріалами Міжнародної науково-практичної конференції «Інновації у проєктуванні професійного становлення фахівців в університетському*

просторі» (с. 164–167). Одеса, 20–22 травня 2024 року. Університет Ушинського.

ABSTRACT

Korytska A. V. Formation of the professional mentality of future educators of preschool education institutions. Qualification work on manuscript rights. Dissertation for obtaining the scientific degree of Doctor of Philosophy in specialty 011 Educational, pedagogical sciences. State institution «Southern Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushinsky». Odesa, 2024.

The dissertation presents a new scientific solution to the problem of forming the professional mentality of future educators of preschool education institutions, as an important component of their professional formation in the educational process of higher education and a factor of professional self-realization, which made it possible to substantiate, implement and verify the pedagogical conditions, model and methodology of ensuring this process.

Modern social and cultural realities require preschool educators to be competitive specialists, ready for constant professional development and adaptation to new conditions and opportunities that they provide. Therefore, the formation of their professional mentality in the conditions of subject-subject interaction in the environment of a higher education institution is an extremely relevant and important problem of modern pedagogical science and educational practice.

The purpose of the study: to justify and experimentally test the pedagogical conditions, model and methodology of formation of the professional mentality of future teachers of preschool education institutions in the conditions of professional training in higher education institutions.

Scientific novelty of the study: For the first time, the pedagogical conditions for the formation of the professional mentality of future teachers of preschool education institutions in professional training were scientifically substantiated (ensuring positive motivation of future teachers of pre-school education for the formation of a professional mentality and awareness of it as a value; actualization of the value potential of a professionally oriented

educational environment of a higher education institution; provision of facilitation support for professional, quasi-professional and self-educational activities of future educators of preschool education institutions), the essence of the phenomenon "professional mentality of future educators of preschool education institutions", its structural components (conceptual-gnostic, orientational-identification, emotional-conative); criteria (cognitive-reflexive, personal-behavioral, professional-self-determining), indicators (professional reflection, professional thinking, mastery of a professional language (professional erudition), emotional intelligence, personal and socially significant qualities of a teacher of institution of preschool education, creativity, humanistic outlook, professional identity, positive motivation for the professional activity of a preschool teacher) and the level (integrated-mental, motivated-reflexive, functional-conservative) of the formation of the professional mentality of future teachers of preschool education institutions. A model of the formation of the professional mentality of future teachers of preschool education institutions in professional training has been developed (goal, structure of the professional mentality, pedagogical conditions, stages, forms and methods of work, and the result). The essence of the concepts "mentality", "professional mentality", "facilitation support of professional, quasi-professional and self-educational activities of future teachers of institution of preschool education" has been clarified. The theory and methodology of professional development of future teachers of institution of preschool education gained further development.

The practical significance of the study lies in the developed methods of diagnosis and the formation of the professional mentality of future educators of preschool education institutions in professional training (orientational-motivational, cognitive-praxeological, value-directive stages), the organization of the pedagogical club "Professional Mentality of Future Educators", the enrichment of the content of educational disciplines ("General and preschool pedagogy/course work", "Psychology and pedagogy of creativity") and pedagogical practice with additional theoretical and practical materials aimed at forming the professional mentality of future teachers of preschool education institutions in professional training.

The results of the research can be used in the process of professional training of future teachers of special needs education, in the development of training manuals, methodological

recommendations, RPND for applicants of education in the specialty 012 Preschool education, performance of course and master's theses, preparation of scientific reports and articles, as well as in the system of continuous postgraduate education of specialists in the field of preschool education.

In the first chapter "Scientific and theoretical foundations of the problem of the formation of the professional mentality of future teachers of preschool education institutions", the main vectors and features of the professional development of future teachers of preschool education as an object of scientific research were analyzed, the essence and structure of the professional mentality of future educators were determined, and its characteristic features were highlighted, specified concepts of "mentality", "professional mentality", "facilitation support of professional, quasi-professional and self-educational activities of future teachers of early childhood education", the pedagogical conditions for the formation of the professional mentality of future teachers of preschool education institutions in the conditions of professional training in a higher education institution are substantiated.

The professional mentality of future educators of preschool education institutions is positioned as a complex professionally determined integrative phenomenon, which reflects their internal disposition to perform professional duties in a peculiar socio-cultural context of preschool education, personal and professional authenticity, the ability to perceive and interpret the world through the prism of pedagogical activity and is represented through essential characteristics of behavioral models, professional and pedagogical guidelines, value orientations, self-identification with the profession, the ability for self-reflection and professional improvement. It was determined that the structure of the professional mentality of future educators of preschool education institutions is formed by the unity and interconnection of conceptual-gnostic, orientation-identification and emotional-conative components.

It is substantiated that the process of forming the professional mentality of future educators of preschool education institutions will be effective if the following pedagogical conditions are implemented in the conditions of their professional training in higher education institutions: ensuring positive motivation of future teachers of institution of preschool education for the formation of a professional mentality and awareness of it as a

value; actualization of the value potential of the professionally oriented educational environment of the institution of higher education; provision of facilitation support for professional, quasi-professional and self-educational activities of future teachers of institution of preschool education.

In the second chapter "Experimental study of the formation of the professional mentality of future teachers of preschool education institutions in the process of professional training in higher education institutions" criteria and indicators are defined, the levels of formation of the professional mentality of future teachers of preschool education institutions are characterized, diagnostic and formative methods, a model of professional mentality formation are developed and experimentally tested future educators of preschool education institutions in the process of professional training in a higher education institution, the results of the ascertainment and control stages of the experiment are presented and analyzed.

The criteria (cognitive-reflexive, personal-behavioral, professional-self-determining) and indicators of the formation of the professional mentality of future teachers of institution of preschool education have been determined.

Professional reflection, professional thinking and mastery of professional language (professional erudition) were selected as indicators of the cognitive-reflexive criterion; personal-behavioral – emotional intelligence, personal and socially significant qualities of a institution of preschool education teacher and creativity; professional and self-determining – a humanistic worldview, professional identity and positive motivation for the professional activity of a teacher of institution of preschool education. The levels of formation of the professional mentality of future teachers of institution of preschool education are defined and characterized: integrated-mental (defined as high); motivated-reflexive (characterized as sufficient) and functionally conservative (understood as satisfactory).

The results of the ascertainment experiment, obtained using both the selected and the author's diagnostic apparatus, proved the need to develop and implement a model and methodology for the formation of the professional mentality of future teachers of early childhood education in professional training.

The model of the formation of the professional mentality of future teachers of early childhood education is positioned as a general scheme that illustrates this process through

the relevant components (goal, structure of the professional mentality of future educators of early childhood education, pedagogical conditions, stages of formation, forms, methods, results) and allows to highlight the key aspects of the studied phenomenon, reflecting important connections in a form convenient for analysis and generalization.

According to the model developed and presented in the section, the method of forming the professional mentality of future teachers of early childhood education was implemented in three stages: orientation-motivational, cognitive-praxeological, and value-directive, and provided for the comprehensive implementation of the proposed pedagogical conditions. The pedagogical club "Professional Mentality of the Future Educator" was the leading form of implementation of the developed experimental methodology in the professional training of future teachers of institution of preschool education at all three stages.

The forms and methods of work at the orientation-motivational stage of the formative experiment were: motivational training "My professional identity", mini-lecture, lecture-briefing "Professional mentality of an educator: essence and meaning, seminar-discussion "The role of an ED educator in society", interactive exercises ("Circle of acquaintances", "Professional motivation", "Professional mirror", "My professional map", "Treasury of pedagogical values"), motivational conversation "My path in the profession", reflection; on the cognitive and praxeological side - practical classes with creative tasks, creative patriotic hackathon, seminar-discussion, round table, pedagogical practice, festival of pedagogical insights, master class, case method, consensus method, reflective inversion, role-playing simulation game "Creative Casting" , brainstorming, project-game "Map of my country", debates, facilitation session, pedagogical portfolio; on the value-directive side - workshop "Ethics and professional standards in the work of a institution of preschool education teacher", mini-lectures-presentations, "Cafe of professional standards and values", training "Code of professional values: from understanding to action", reflective event "Path to Professional Mentality" , business game "Emotional Labyrinth", facilitation session, reflective practice "Immersion in experience", discussion in a circle, exercises "Tree of professional responsibility", "My professional mission".

The results of the control stage of the experimental study proved that the introduction of pedagogical conditions, models and methods of formation of the professional mentality of future teachers of institution of preschool education in professional training contributed to the achievement in the experimental group, compared to the control group, of significant non-random positive changes in the levels of formation of the professional mentality.

Keywords: future teachers of preschool education institutions; professional development; professional mentality; pedagogical conditions; professional self-realization; subject-subject interaction; educational environment of a higher education institution; competitive specialists; professional training; facilitation support of professional, quasi-professional and self-educational activities of future teachers of early childhood education; pedagogical modeling; components, criteria and indicators of the professional mentality of future educators; diagnostic technique and formation of professional mentality of future educators; motivation, humanistic outlook.

Articles in scientific and professional publications of Ukraine

1. Korytska, A. V. (2022) Professional mentality of a teacher: essence and features. *Innovative pedagogy*. 49. Vol. 1. (c. 128–132).

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/49.1.26>

2. Korytska, A. V. (2024) The environment of the institution of higher education as a factor in the formation of the professional mentality of future teachers of institution of preschool education. *Bulletin of Science and Education (Philology Series, Pedagogy Series, Sociology Series, Culture and Art Series, History and Archeology Series*. 2 (20). (c. 828–840).

DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-2\(20\)-828-840](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-2(20)-828-840)

3. Korytska, A. V. (2024) Professional mentality of future teachers of preschool education institutions: essence, features, structure. *Perspectives and innovations of science. (Pedagogy Series, Psychology Series, Medicine Series)*. 10 (44), (c. 247–259).

Approbation works

4. Korytska, A. V. (2021) Mentality and mentality in modern scientific discourse. The XV International Science Conference "Trends in the development of practice and science", December 28–31, (p. 242–244)/ Oslo, Norway.

DOI: [10.46299/ISG.2021.II.XV](https://doi.org/10.46299/ISG.2021.II.XV)

5. Korytska, A. V. (2022) Mentality as a scientific phenomenon (historical aspect). Interdisciplinary research: scientific horizons and perspectives: *collection of scientific papers "SCIENTIA" with Proceedings of the III International Scientific and Theoretical Conference* (Vol. 2), May 6, (p. 107–109). Vilnius, Republic of Lithuania: European Scientific Platform.

<https://doi.org/10.36074/scientia-06.05.2022>

6. Korytska, A. V. (2024) Mentality of the future teacher: personal and sociocultural aspects. *VII CISP Conference "AN INTEGRATED APPROACH TO SCIENCE MODERNIZATION: METHODS, MODELS AND MULTIDISCIPLINARITY"*. 16.02.2024. No. 36. (p.430–431) Venue: Vinnytsia, UKR – Vienna, AUT. The grail of science.

<https://doi.org/10.36074/grail-of-science.16.02.2024.073>

7. Korytska, A. V. (2024) Professional motives as an indicator of the formation of the professional mentality of the future teacher of early childhood education. *A collection of scientific works based on the materials of the International scientific and practical conference "Innovations in the design of the professional formation of specialists in the university space"* (c. 164–167). Odesa, May 20–22, 2024. Ushinsky University.

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

БКДО – Базовий компонент дошкільної освіти

ВО – вища освіта

ДО – дошкільна освіта

ЕГ – експериментальна група

ЗВО – заклад вищої освіти

ЗДО – заклад дошкільної освіти

КГ – контрольна група

ОК – обов’язковий компонент

РПНД – робоча програма навчальної дисципліни

ЗМІСТ

АНОТАЦІЇ	2
ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ	16
ВСТУП	19
 РОЗДІЛ І. НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО МЕНТАЛІТЕТУ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ	27
1.1. Професійне становлення майбутніх вихователів ЗДО як об'єкт наукових досліджень	
1.2. Професійний менталітет майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти: сутність, особливості, структура	53
1.3. Педагогічні умови формування професійного менталітету майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в процесі фахової підготовки у ЗВО	80
Висновки з розділу 1	106
 РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО МЕНТАЛІТЕТУ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ У ЗВО	109
2.1. Критерії, показники, методика та результати діагностики рівнів сформованості професійного менталітету майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти (констатувальний етап)	109
2.2. Модель і методика формування професійного менталітету майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в процесі фахової підготовки у ЗВО	143

2.3. Результати експериментального дослідження формування професійного менталітету майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти (контрольний етап)	173
Висновки з розділу 2	185
ВИСНОВКИ	189
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	193
ДОДАТКИ	224

ВСТУП

Актуальність дослідження. Сучасний етап розвитку вітчизняної освіти відзначається інтенсивними процесами модернізації, викликаними глобальними суспільними змінами та внутрішніми перетвореннями в країні. Посилення ролі людського чинника в усіх сферах життя зумовило необхідність гуманізації ключових соціальних інститутів, зокрема освіти. Одним із завдань модернізації освітньої системи є розвиток педагогічної освіти України та її інтеграція до Європейського освітнього простору. Основоположні принципи людиноцентризму та гуманізму, закріплені в Законі України «Про освіту», задають напрям для реформування галузі. Здійснюваний згідно зі Стратегією розвитку вищої освіти України на 2022-2032 роки перехід від традиційної моделі навчання до особистісно зорієнтованої ставить нові вимоги до педагога, який має опанувати ефективні методи й технології, що сприяють гармонійному розвитку особистості здобувача освіти. На тлі змін у суспільстві важливо також переосмислити систему цінностей і процес виховання підростаючого покоління. Усе це визначає нові стандарти до професійної підготовки та менталітету сучасного педагога.

За цих умов актуалізуються проблеми професійної підготовки конкурентоздатних педагогічних кадрів, серед яких ті, які забезпечують якісне функціонування її першої ланки – дошкільної. Дошкільний вік є ключовим періодом у формуванні особистості дитини. Лише вмотивовані, якісно підготовлені кваліфіковані творчі вихователі здатні створювати оптимальні середовище для розвитку дітей дошкільного віку, сприяючи їхньому фізичному, інтелектуальному, емоційному та соціальному зростанню.

Критично важливим завданням вищої педагогічної освіти визнається формування професійного менталітету як новоутворення, що детермінує ціннісно-мотиваційну, емоційно-вольову, когнітивно-ідентифікаційну й світоглядно-потребнісну сфери особистості майбутнього фахівця.

Інтерес до дослідження різних аспектів, що торкаються ментальних структур особистості на теренах зарубіжної науки, зокрема представниками

різних галузей гуманітарних наук, таких як філософія (Ш. Блондель, Ф. Гайєк, Ж. Лефевр та ін.), соціологія (М. Блок, Ф. Бодрійяр, Е. Дюркгейм, М. Кром, М. Мосс та ін.), психологія (Ф. Герцберг, Дж. Гілфорд, К. Елдерфер, Е. Еріксон, Д. Макклелланд, Е. Фромм, К. Юнг та ін.), антропологія (А. Дюпрон, Л. Леві-Брюль та ін.), історія (М. Блок, Л. Гіттер, Р. Дарнтон, Ж. Дюбі, А. Тойнбі та ін.) тощо, не згасає впродовж багатьох століть.

У вітчизняних дослідженнях зазначена проблематика стала на часі лише в останні десятиріччя минулого століття й до сьогодні не втрачає своєї актуальності. Здійснено філософсько-культурологічний аналіз менталітету і ментальності (Т. Гетало), розглянуто ці феномени в ракурсі економічної теорії як чинники, що детермінують розвиток людського капіталу (О. Біленко, О. Гриценко), впливають на політичні й державотворчі процеси в суспільстві (О. Бойко, І. Коваль, І. Побочий, О. Терент'єва), зумовлюють культурно-національну ідентифікацію й духовність громадян (Л. Лопушинський, Ю. Ляпунов, М. Никирса, І. Стадник, І. Старовойт). Досліджено деякі етнопсихологічні й психосемантичні аспекти ментальності (Т. Воропаєва, Л. Карп'юк, О. Лозова, О. Пасечник), формування національного менталітету українців (В. Ворона, В. Врублевський, Ю. Каніган, І. Мариніч, В. Москаленко, І. Патлах) та ін. Доведено, що дослідження особливостей національного менталітету дає можливість глибшого проникнення у сенс людської історії у її різноманітних духовних проявах. Звернення до менталітету має соціально-культурний сенс, оскільки дозволяє чітко усвідомити сутність та своєрідність розвитку культури та суспільства, кожного народу в певний історичний період.

Професійний менталітет, зокрема й педагогів, став предметом наукових розвідок таких учених, як-от: Ван Вей, Лю Цяньцян, Н. Кічук, Н. Небилиця, О. Оганезова-Григоренко, О. Реброва, Е. Стрига, Т. Філіпова, А. Фурман, Чжан Гомінь, О. Щолокова та ін. Учені працюють над обґрунтуванням його основних характеристик, здійснюють пошук ефективних умов, чинників, відповідних методів і технологій зовнішнього позитивного впливу на його формування та розвиток.

Попри наявність значного фундаментального наукового доробку українських учених у площині професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти (Л.Артемова, С.Бадер, Г.Беленька, А.Богущ, С.Гаврилук, Н.Гавриш, І.Дичківська, Т.Жаровцева, Л.Зданевич, Н.Кічук, І.Княжева, О.Ковшар, О.Кононко, Ю.Косенко, Т.Лесіна, О.Листопад, В.Ляпунова, І.Мардарова, Н.Мельник, Р.Найда, В.Нестеренко, Т.Піроженко, Т.Поніманська, Т.Степанова та ін.), проблема формування їхнього професійного менталітету допоки не стала предметом спеціального наукового дослідження.

Здійснений аналіз свідчить про те, що, незважаючи на значні досягнення педагогічної теорії та освітньої практики в розробленні теоретичних і методичних основ формування професійної ментальності, питання сутності та умов формування професійного менталітету майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в умовах фахової підготовки у ЗВО досі не досліджено, що й зумовлює актуальність проведеного дослідження. Його необхідність і своєчасність підкріплюється також і необхідністю розв'язання низки суперечностей між:

- складністю професійного менталітету як суспільного й особистісного явища, та відсутністю єдиної теорії щодо його сутності, характерологічних особливостей і механізмів функціонування;
- рівнем особистісно-професійних запитів майбутніх педагогів-вихователів й усвідомленими ментальними можливостями їх реалізації;
- потребами в реалізації світоглядного соціокультурного контексту інноваційно спрямованої педагогічної діяльності та наявними в освітньому просторі закладу вищої освіти й привласненими майбутніми вихователями закладів дошкільної освіти інструментами їх забезпечення.

Необхідність вирішення виявлених суперечностей, а також актуальність і значущість обраної проблематики стали визначальними при виборі теми дисертаційного дослідження – **Формування професійного менталітету майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.**

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.

Дослідження виконано згідно з темою кафедри педагогіки «Проектування професійного становлення майбутніх фахівців в умовах університетської освіти» (реєстраційний номер № 0120U002014), що входить до тематичного плану науково-дослідних робіт Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського».

Тему дисертаційного дослідження затверджено вченою радою Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (протокол № 4 від 28.10.2021 р.).

Мета дослідження: обґрунтувати й експериментально апробувати педагогічні умови, модель і методику формування професійного менталітету майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в умовах фахової підготовки у ЗВО.

Завдання дослідження:

1. Науково обґрунтувати сутність і структуру феномену «професійний менталітет майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти»; уточнити зміст понять «менталітет», «професійний менталітет», «фасилітаційний супровід професійної, квазіпрофесійної та самоосвітньої діяльності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти».

2. Визначити критерії, показники і схарактеризувати рівні сформованості професійного менталітету майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

3. Обґрунтувати педагогічні умови формування професійного менталітету майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в умовах фахової підготовки у ЗВО.

4. Розробити й апробувати модель і методику формування професійного менталітету майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в умовах фахової підготовки у ЗВО.

Об'єкт дослідження – професійна підготовка майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у ЗВО.

Предмет дослідження – зміст і методика формування професійного менталітету майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в умовах фахової підготовки у ЗВО.

Гіпотеза дослідження: процес формування професійного менталітету майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти буде ефективним, якщо реалізувати в умовах їхньої фахової підготовки у ЗВО такі педагогічні умови:

- забезпечення позитивної мотивації майбутніх вихователів ЗДО на формування професійного менталітету й усвідомлення його як цінності;
- актуалізація ціннісного потенціалу професійно зорієнтованого освітнього середовища закладу вищої освіти;
- забезпечення фасилітаційного супроводу професійної, квазіпрофесійної та самоосвітньої діяльності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

Методи дослідження: теоретичні – аналіз й узагальнення науково-методичної літератури з проблеми дослідження використано для теоретичного обґрунтування проблеми формування професійного менталітету майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, визначення й уточнення сутності основних понять, обґрунтування педагогічних умов формування професійного менталітету майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у фаховій підготовці; моделювання – для створення моделі формування професійного менталітету майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у фаховій підготовці; емпіричні – самооцінювання, тестування, анкетування, бесіди, опитування тощо – з метою визначення рівнів сформованості професійного менталітету майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти; експериментальна методика (констатувальний, формувальний, контрольний етапи) – для перевірки ефективності розроблених моделі, методики і педагогічних умов формування професійного менталітету майбутніх вихователів ЗДО у фаховій підготовці; математико-статистичні – кількісний та

якісний аналіз отриманих експериментальних даних, критерій Пірсона χ^2 застосовано для верифікації отриманих результатів дослідження.

Експериментальною базою дослідження виступили Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» та Криворізький державний педагогічний університет, здобувачі освіти яких спеціальності 012 Дошкільна освіта у кількості 78 осіб взяли участь у педагогічному експерименті.

Наукова новизна дослідження. Уперше науково обґрунтовано педагогічні умови формування професійного менталітету майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у фаховій підготовці (забезпечення позитивної мотивації майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти на формування професійного менталітету й усвідомлення його як цінності; актуалізація ціннісного потенціалу професійно зорієнтованого освітнього середовища закладу вищої освіти; забезпечення фасилітаційного супроводу професійної, квазіпрофесійної та самоосвітньої діяльності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти), сутність феномену «професійний менталітет майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти», його структурні компоненти (концептуально-гностичний, орієнтаційно-ідентифікаційний, емотивно-конативний); схарактеризовано критерії (когнітивно-рефлексивний, особистісно-поведінковий, професійно-самовизначальний), показники (професійна рефлексія, професійне мислення, володіння професійною мовою (професійна ерудиція), емоційний інтелект, особистісні соціально значущі якості вихователя закладу дошкільної освіти, креативність, гуманістичний світогляд, професійна ідентичність, позитивна мотивацію до професійної діяльності вихователя закладу дошкільної освіти) та рівні (інтегровано-ментальний, мотивовано-рефлексивний, функційно-консервативний) сформованості професійного менталітету майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. Розроблено модель формування професійного менталітету майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у фаховій підготовці (мета, структура професійного менталітету, педагогічні умови, етапи, форми і методи роботи та результат). Уточнено сутність понять

«менталітет», «професійний менталітет», «фасилітаційний супровід професійної, квазіпрофесійної та самоосвітньої діяльності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти». Подальшого розвитку набули теорія і методика професійного становлення майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

Практичне значення дослідження полягає в розробленні методики діагностики і формування професійного менталітету майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у фаховій підготовці (орієнтаційно-мотиваційний, пізнавально-праксеологічний, ціннісно-спрямувальний етапи), організації діяльності педагогічного клубу «Професійний менталітет майбутніх вихователів», збагаченні змісту навчальних дисциплін («Загальна та дошкільна педагогіка/курсова робота», «Психологія і педагогіка творчості») і педагогічної практики додатковими теоретичними і практичними матеріалами, спрямованими на формування професійного менталітету майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у фаховій підготовці.

Результати дослідження можуть бути використані в процесі фахової підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, при розробленні навчальних посібників, методичних рекомендацій, РПНД для здобувачів освіти спеціальності 012 Дошкільна освіта, виконання курсових і магістерських робіт, підготовки наукових доповідей і статей, а також у системі неперервної післядипломної освіти фахівців у галузі дошкільної освіти.

Матеріали дослідження впроваджено в освітній процес Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (акт впровадження № 2307/31 від 21.10.2024 р.) та Криворізький державний педагогічний університет (акт впровадження № 08-511/3 від 25.10.2024 р.).

Апробація результатів дослідження здійснена на XV міжнародній науковій конференції «Trends in the development of practice and science» (м.Осло, Норвегія, 2021), III міжнародній науково-теоретичній конференції «Interdisciplinary research: scientific horizons and perspectives» (м.Вільнюс,

Литовська Республіка, 2022), VII конференції CISP «Інтегрований підхід до модернізації науки: методи, моделі та мультидисциплінарність» (м.Вінниця (Україна) – м.Відень (Австрійська республіка), 2024), міжнародній науково-практичній конференції1 «Інновації у проектуванні професійного становлення фахівців в університетському просторі» (м.Одеса, Україна, 2024).

Публікації. Результати дослідження відображено у 7 одноосібних публікаціях автора, із них: 3 – у фахових наукових виданнях України, 4 – апробаційного характеру.

Структура та обсяг дисертації. Дисертаційна робота складається з анотації українською й англійською мовами, вступу, двох розділів, висновків з розділів, загальних висновків, списку використаних джерел і додатків. Основний текст дисертації становить 178 сторінок. У тексті вміщено 27 таблиць і 5 рисунків, що обіймають 3 сторінки основного тексту. У списку використаних джерел 318 найменувань (26 – іноземними мовами). 20 додатків викладено на 88 сторінках. Загальний обсяг дисертації – 310 сторінок.

РОЗДІЛ І.

НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО МЕНТАЛІТЕТУ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

1.1. Професійне становлення майбутніх вихователів ЗДО як об'єкт наукових досліджень

Професійне становлення сучасних майбутніх вихователів ЗДО відбувається в умовах, коли сучасні діти дошкільного віку виростають у світі, де соціальна турбулентність, технологічний прогрес і нові форми взаємодії швидко змінюють уявлення про дитинство. Вихователі мають бути готовими допомогти дітям орієнтуватися в цьому новому середовищі, забезпечити їхній гармонійний і всебічний розвиток, стати провідниками своїх вихованців у світі пізнання, надаючи їм можливість самопізнання, відкриття власних здібностей, формування морально-світоглядних цінностей та соціально важливих особистісних якостей. На пріоритетність вирішення цих завдань націлюють Закони України «Про освіту» (2017 р.), «Про вищу освіту» (2014 р.), «Про дошкільну освіту» (2021 р.), БКДО (2021 р.), Концепція розвитку освіти України на період 2015-2025 р.р., Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2021–2031 р.р. тощо.

Згідно з кваліфікаційними вимогами професійного Стандарту «Вихователь закладу дошкільної освіти», педагог-вихователь має бути компетентним у багатьох аспектах своєї діяльності, починаючи від володіння ґрунтовними теоретичними знаннями, застосування сучасних освітніх технологій і завершуючи високим рівнем здатності до планування та прогнозування результатів діяльності дітей. Вихователь ЗДО повинен мати сформований професійний світогляд, розвинені педагогічні здібності і фахові компетентності, що дозволить йому успішно виконувати свої професійні обов'язки та забезпечувати повноцінний розвиток дітей дошкільного віку

(Професійний стандарт «Вихователь закладу дошкільної освіти», 2021). Згідно зі «Стандартом вищої освіти» (за бакалаврським рівнем підготовки здобувачів ВО спеціальності 012 «Дошкільна освіта»), основною метою навчання у ЗВО є підготовка фахівців, здатних ефективно працювати з дітьми раннього та дошкільного віку, не лише забезпечуючи їхній розвиток, навчання та виховання, але й готових вирішувати складні завдання, що відрізняються своєю «комплексністю та невизначеністю умов» (МОН, 2019). Саме тому увага вітчизняних науковців прикута до різних аспектів організації та реалізації процесу професійного становлення майбутніх фахівців у галузі дошкільної освіти. Учені (Т.Андрющенко, Л.Артемова, А.Богущ, Г.Беленька, Н.Гавриш, І.Дичківська, Л.Зданевич, Н.Кічук, І.Княжева, Л.Козак, О.Кононко, О.Кучерявий, Т.Лесіна, Н.Лисенко, О.Листопад, Н.Маліновська, Н.Мельник, Р.Найда, Р.Пріма, О.Трифоновна та ін.) здійснюють активний пошук новітніх стратегій, підходів, форм, методів і технологій здійснення цього процесу. Учені наголошують на тому, що за останні десятиліття система вітчизняної дошкільної освіти зазнала значних змін, що стосуються як оновлення її змісту, так і перегляду підходів до взаємодії між педагогом і дитиною. Сучасний етап реформування дошкільної освіти в Україні передбачає перетворення вихователя ЗДО із традиційного передавача знань на активного партнера й організатора дитиноцентричного освітнього процесу. Такий підхід передбачає максимальну орієнтацію на індивідуальні можливості, здібності, потреби та інтереси кожної дитини. Нині вихователь бере на себе функції наставника, коуча, модератора, тьютора та фасилітатора. Він допомагає дітям організовувати проєктне навчання, підтримує їх у стартапах та інноваційних ініціативах, стає педагогом-ігротехніком, який використовує інтерактивні методи для стимулювання пізнавальної активності, допомагає дитині формувати власну індивідуальну освітню траєкторію, що відповідає її особистісним потребам і прагненням. Ця трансформація підходів у дошкільній освіті відображає загальноосвітню тенденцію до розвитку дитиноцентрованого підходу, де головним завданням педагога є створення умов для гармонійного розвитку кожної дитини з

урахуванням її унікальних особливостей, вимагає аналітичного підходу до планування і вибору оптимальних методів, форм і засобів навчання, що повною мірою відповідають віковим та індивідуальним потребам дітей що детермінує необхідність формування відповідних цим завданням світоглядних позицій, що віддзеркалюються у професійному менталітеті педагогів-вихователів.

В.Сухомлинський вважав, що для того, щоб стати справжнім вихователем, необхідно пройти так звану «школу серечності» – тривалий процес, під час якого педагог пізнає внутрішній світ дитини, розуміє її думки, радощі та переживання. Він підкреслював важливість не лише знати, чим живе дитина, але й відчувати це на емоційному та приймати на світоглядному рівнях, що є основою для побудови справжнього педагогічного зв'язку і продуктивної взаємодії. Видатний педагог-гуманіст також висловлював цінні й актуальні дотепер думки щодо професійної підготовки вихователів, у ході якої важливо не тільки передавати майбутнім педагогам необхідні знання, але й розвивати в них здатність гнучко адаптуватися до змін та вміло застосовувати інноваційні методи у виховному процесі, наголошуючи на тому, що компетентний педагог має бути не лише добре освіченим, а й постійно розширювати свої знання і світогляд, бути в курсі новітніх науково-технологічних досягнень і педагогічних надбань. Важливим складником професійного розвитку він вважав прагнення до самовдосконалення і підвищення професійного рівня, що вимагає від педагога регулярної роботи над собою й відповідних сучасним реаліям цінісно-світоглядних орієнтацій. В.Сухомлинський акцентував важливість набуття вихователем умінь аналізувати свою діяльність і коригувати професійні стереотипи, здатності бути гнучким у своїх підходах, адаптуватися до змін і шукати нові шляхи для вирішення актуальних педагогічних завдань, що робить його діяльність більш цілеспрямованою та ефективною на шляху до набуття вершин професійного становлення (Сухомлинський, 1976).

Принагідно зауважимо, що термінолексема «професійне становлення» попри її сталоге використання в науковому просторі, й досі не знайшла свого остаточного визначення. Професійне становлення розглядається як:

- динамічний процес, що охоплює розвиток особистісної активності та формування професійних характеристик, які сприяють успішному виконанню функцій пізнання, спілкування та саморегуляції на різних етапах кар'єри та є результатом постійної роботи над собою та інтеграції професійних знань і навичок у щоденну діяльність (Алексєєва, 2013);

- процес поступової прогресивної трансформації особистості фахівця під впливом соціальних чинників, професійної практики та його власної ініціативи, спрямованої на самовдосконалення і реалізацію свого потенціалу (Кокун, 2012: 9);

- складний процес взаємодії зовнішніх соціальних і внутрішніх психологічних чинників, що здійснюється під впливом як особистісних мотивів і інтересів, так і вимог професійного середовища, показниками сформованості якого є усвідомлення реальних норм професійної діяльності, оцінку можливостей для задоволення особистих професійних потреб та рівень професійної мотивації (Малкова, 2014);

- складний і багатогранний процес професіоналізації, що передбачає поступове залучення здобувача освіти до виконання професійних функцій в умовах закладу вищої освіти (Княжева, 2024);

- динамічний процес, що відображає реальний професійний розвиток і поступове професійне вдосконалення фахівця, як рух у напрямку вирішення суперечностей між наявними у людини уявленнями, методами мислення, знаннями, вміннями та досвідом їх застосування в практичній професійній діяльності (Орлов, 2004: 15).

Таким чином, професійне становлення – це процес формування професійної спрямованості, професійного світогляду, розвитку компетентності, готовності до професійної діяльності та набуття соціально значущих і професійно важливих якостей. Важливим аспектом цього процесу є інтеграція цих новоутворень, що забезпечує здатність до постійного професійного зростання та вдосконалення. Водночас професійне становлення передбачає

активний пошук оптимальних методів якісного та творчого виконання діяльності, ураховуючи індивідуальні психологічні особливості людини.

Отже, професійне становлення педагога-вихователя розглядаємо як багатокomпонентний процес розвитку особистості у площині обраної професії, що відображає її постійне самовдосконалення та адаптацію до професійних умов протягом життя, відбувається через постійну інтеграцію нових знань і досвіду в професійно-педагогічну діяльність, формування професійного світогляду і забезпечує готовність до реалізації професійно-педагогічних функцій вихователя закладу дошкільної освіти на високому рівні.

Професійне становлення в період фахової підготовки відбувається через проходження кількох ключових етапів. Цей процес розпочинається з перших етапів навчання, коли здобувач освіти формує базові знання та розуміння педагогічної діяльності, а згодом включається у практичну підготовку, яка поступово наближає його до реальної професійної діяльності. Далі, на етапі практичного навчання, він активно залучається до педагогічної діяльності через проходження педагогічних практик, що дозволяють студенту не тільки засвоїти професійні уміння та навички, але й розвинути здатності застосовувати їх у реальних умовах. Важливою частиною цього процесу є рефлексія та самоаналіз, які допомагають майбутньому педагогу осмислювати власний досвід і вдосконалювати свої професійні здібності. Від цього безпосередньо залежить здатність вихователя створити сприятливе середовище для гармонійного розвитку дітей, яке стане основою для їхнього інтелектуального, емоційного і соціального зростання.

І.Бех переконливо стверджує, що успішне професійне становлення майбутніх педагогів значною мірою залежить від формування у них ціннісного ставлення до обраної професії. Цей процес відбувається поступово і складається з кількох важливих етапів. Спершу майбутній педагог ознайомлюється з основними особливостями своєї майбутньої професійно-педагогічної діяльності, створює чітке уявлення про специфіку професії, її вимоги та стандарти. На

цьому етапі формується загальне розуміння суті педагогічної роботи та основних компетенцій, які необхідні для досягнення професіоналізму.

Наступний крок – це глибше усвідомлення значущості професії та створення ціннісних уявлень про її роль у суспільстві та вплив на розвиток майбутніх поколінь. Важливо, що на цьому етапі у студента виникає чітке уявлення про власне місце в професійній спільноті, що підкріплюється формуванням образу «Я-професіонал». Цей образ є не лише результатом теоретичних знань, але й практичного досвіду, який студент набуває під час навчання та педагогічної практики.

Отже, як зазначає І.Бех, успішний процес професійного становлення педагогів полягає в поетапному розвитку ціннісного ставлення до професії, професійного менталітету, що включає як створення чіткого уявлення про професійну діяльність, так і формування особистісного професійного самосприйняття (Бех, 2001).

Результативними маркерами професійного становлення вихователів закладів дошкільної освіти сучасні науковці розглядають:

- сформованість професійної (Г.Беленька, Х.Шпаренко), фахової (О.Бобирєва, Т.Теличко), методичної (Л.Алексєєнко-Лемовська та ін.), здоров'язбережувальної (Т.Андрющенко та ін.), музично-педагогічної (Р.Савченко), професійно-математичної (О.Шаран), інформаційно-комунікаційної (І.Тимофєєва), міжкультурної (Д.Коврей) компетентності, професійної компетентності до формування толерантності (В.Ляпунова, Ю.Тодорова);
- професійної (К.Коновалова, І.Пукас, Ю.Смолянко), професійно-комунікативної (Л.Мороз-Рекотова), комунікативної (А.Харківська), мовленнєво-комунікативної (А.Чала), еколого-педагогічної (Н.Лисенко), методичної (І.Княжева), управлінської (Н.Денисенко, Т.Пономаренко), організаційної (А.Яцинік), музичної (С.Нечай, О.Петрова, Т.Танько), риторичної (В.Тарасова), емоційної (Т.Шульга)

культури, культури самовираження (І.Онищук) та професійної майстерності (Т.Швець);

- розвиток професійних (Л.Артемова), дослідницьких (Ю.Волинець), художніх та конструктивних (Н.Голота), творчих (Н.Сиротич) умінь і навичок, навичок, орієнтованих на сталий розвиток (Н.Миськова), самовдосконалення (Л.Притуляк), системності професійно-педагогічних знань (Н.Кононенко), ціннісно-сміслових орієнтацій С.Бадер);
- методичної (Р.Найда), до роботи в системі заочного навчання (В.Нестеренко), технологізації педагогічної діяльності (Н.Кічук), до розвитку соціальних умінь і навичок (Т.Лесіна), формування медіакультури дітей передшкільного віку (Є.Хріник) підготовленості;
- готовність до професійного самовиховання (О.Кучерявий), забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти (Л.Завгородня), економічного виховання (Н.Грама), основ комп'ютерної грамотності (С.Дяченко), проектування освітнього середовища ЗДО (О.Кошіль), використання засобів медіаосвіти (О.Кравчишина), до інноваційної педагогічної (І.Дичківська, Л.Козак, В.Любива та ін.), виховної (Г.Троцько), ціннісно-орієнтаційної (Т.Величко), екологічно доцільної (С.Іванчук), прогностичної (Н.Давкуш), художньо-конструктивної (Н.Борин), художньо-мовленнєвої (М.Батьо) діяльності;
- реалізацію професійно-творчого потенціалу (О.Листопад) педагогічної творчості (С.Гаврилюк, С.Жейнова та ін.), формування творчої індивідуальності дітей (Л.Іщенко);
- готовність до мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку (А.Богуш, Н.Гавриш, К.Крутій, М.Рогачко-Островська, Ю.Руденко, О.Трифоновна та ін.);

- до роботи з неблагополучними сім'ями (Т.Жаровцева), сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб (М.Незамай), до взаємодії з родинами учасників бойових дій (В.Удот), до роботи у сім'ях (Н.Ковалевська);
- до професійної діяльності з організації передшкільної освіти (А.Богущ, О.Ковшар, Т.Степанова та ін.);
- до емоційного розвитку дітей дошкільного віку (Н.Трофаїла та ін.), організації їхньої образотворчої (В.Інжестойкова, Г.Кавиліна, М.Кривоніс та ін.), пізнавальної (В.Бенера), конструктивної (О.Попович), дозвілєвої (А.Кобобел), соціалізаційної (Н.Сайко), рольової (Н.Захарасевич) діяльності, формування основ етнокультури (Ю.Саврій), виховання гуманності (І.Бех, Л.Врочинська, Т.Поніманська та ін.);
- менеджменту (Г.Закорченна), самоменеджменту (В.Мусієнко-Репська), соціальної мобільності (Г.Бойко);
- до запровадження новітніх освітніх технологій (Н.Гагаріна, Н.Гончар, І.Мардарова, А.Кучай, Т.Танько, О.Чекан та ін.) та зарубіжного досвіду (Н.Мельник, А.Чичук та ін.);
- готовність до роботи з дезадаптованими дітьми (Л.Зданевич);
- до реалізації здоров'язбереження вихованців (Т.Андрющенко, Т.Бутенко, Е.Вільчковський, Н.Денисенко, Н.Левінець, Н.Маковецька, С.Петренко, В.Нестеренко, А.Циплюк, О.Юрчук та ін.);
- до педагогічної підтримки дітей дошкільного віку (Н.Колосова), формування їхньої медіа (Є.Хрінік), цифрової (Н.Листопад) культури тощо.

Не беручи на себе зобов'язання проаналізувати весь спектр сучасних вітчизняних досліджень, здійснених за вектором професійного становлення на етапі професійної підготовки майбутніх вихователів ЗДО, зосередимо свою дослідницьку увагу на аналізі тих із них, що, по-перше, дозволяють достатньо повно висвітлити актуальні вектори новочасних дослідницьких пошуків, а по-друге, мають неабияке зазначення для започаткованого нами дослідження.

Так, єдина дійсний член НАПН України в галузі дошкільної освіти професор А.Богущ, у своїх дослідженнях теоретичних, методологічних та методичних основ підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти висвітлює важливість формування нової генерації вихователів, готових до професійного становлення, самовдосконалення і навчання впродовж життя. Важливим аспектом, на думку дослідниці, є модернізація традиційної системи дошкільної освіти, яка має на меті не лише оптимізацію зовнішніх умов, але й створення можливостей для професійної самодетермінації та самореалізації особистості дошкільника. А.Богущ пропонує змінити методологію підготовки майбутніх вихователів, акцентуючи увагу на розвитку творчих якостей особистості, здатної до постійного саморозвитку і самовдосконалення. Вона вбачає перспективу вирішення цього завдання в розробленні нових структур та змісту освітнього процесу, впровадженні варіативних навчальних планів і програм у ЗВО та закладах післядипломної освіти (Богущ, 2023).

Одним із векторів такої модернізації є підготовка нової генерації педагогів-вихователів, здатних до роботи в такому новому освітньому сегменті, як передшкільна освіта. Цим проблемам присвячене докторське дослідження О.Ковшар, у якому обґрунтовано теоретико-методологічні підходи до організації освітнього процесу, спираючись на системний, діяльнісно-особистісний та контекстний підходи. Це дослідження суттєво розширило наукове розуміння таких понять, як «готовність дітей до нової соціальної позиції «школяр» та «партнерська взаємодія», уточнивши зміст важливих категорій, як-от «дошкільна зрілість» та «наступність». Визначення критеріїв і показників готовності дітей до нової соціальної позиції «школяр» забезпечило основу для об'єктивної оцінки цього процесу. Також були запропоновані педагогічні умови, що сприяють ефективній підготовці дітей до шкільного життя, де акцентувалося на дитиноцентризмі, розвивальному потенціалі освітнього середовища та партнерській взаємодії між вихователями, учителями й батьками. Однією з ключових інновацій дослідження стало розроблення моделі організації передшкільної освіти, що пройшла експериментальну

перевірку та включає організаційно-нормативний, когнітивно-методичний, практико-дієвий та рефлексивно-оцінний етапи. Важливим є також розвиток методики реалізації наступності між дошкільною та початковою освітою, що сприяє гармонійному переходу здобувачів освіти до нових умов навчання і закладає основи для покращення підготовки дітей до шкільного життя через упровадження інноваційних підходів до організації освітнього процесу.

Суттєвим чинником здатності педагогів-вихователів до такої діяльності О.Кучерявий визначає забезпечення активності студентів у самовихованні, зазначаючи, що для того, щоб модель спеціаліста-педагога могла виконувати роль орієнтира в професійному самовихованні здобувачів вищої педагогічної освіти, спрямованому на розвиток якостей, необхідних для забезпечення їхнього успішного професійного становлення, вона повинна методологічно базуватися на концепції цілісності. Реалізація цієї концепції у процесі підготовки майбутніх педагогів на засадах особистісно-розвивального підходу є ключовою умовою, що забезпечується тоді, коли концепція і модель організації самовиховання студентів, а також система педагогічної підтримки їхньої самовиховної активності ґрунтуються на принципах особистісно зорієнтованого навчання. У цьому контексті професійне самовиховання розглядається як процес самотворчості майбутнього педагога, спрямований на формування його готовності до самостійної професійної діяльності у відповідній сфері. Доведено, що система педагогічного забезпечення активності майбутніх педагогів у процесі самовиховання включає: створення умов для формування та розвитку в студентів інтересу до професійного самовиховання, що сприяє перетворенню знань про його сутність і зміст моделі спеціаліста на особистісні цінності; забезпечення процесів самоформування майбутніми педагогами образу «Я» як професіонала та розроблення «Я»-концепції професійного становлення, що охоплює формування комплексу загальних і спеціалізованих умінь, усебічну підтримку формування у здобувачів освіти особистісного сенсу і мотивів професійного самовиховання, стимулювання їхньої самовиховної активності та надання допомоги у корекції самовиховної діяльності студентів на основі

аналізу проміжних результатів, визначення потреб у подальшому професійному саморозвитку (Кучерявий, 2002).

Одне з найгрунтовніших досліджень формування професійної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти було проведене Г.Беленькою. Саме цей феномен науковиця вважає визначальним результатом професійного становлення майбутніх вихователів ЗДО. У своїй роботі вона характеризує професійну компетентність вихователя як здатність ефективно виконувати професійні завдання на основі спеціальних знань і вмінь, що інтегруються з розвитком особистісних і професійно важливих якостей. До ключових якостей, на думку авторки, належать любов до дітей, що гармонійно поєднується з вимогливістю, симпатією та комунікативністю.

Г.Беленька підкреслює, що професійна компетентність вихователя є результатом діяльнісної активності, яка формується в процесі цілеспрямованого навчання майбутніх педагогів у закладах вищої освіти і є результатом засвоєння предметних компетенцій, необхідних для професійного розвитку вихователя ЗДО. Таким чином, підготовка майбутніх вихователів не обмежується лише переданням і засвоєнням теоретичних знань, але передбачає цілісний підхід до розвитку як професійних, так і особистісних якостей, що є основою для їхньої успішної педагогічної діяльності.

Авторка виділяє в процесі формування професійної компетентності майбутніх вихователів кілька ключових етапів. Перший – адаптаційно-орієнтувальний етап, під час якого здобувачі освіти усвідомлюють і переосмислюють свій вибір професії. Тут відбувається корекція ціннісних пріоритетів, формування мета- та спеціальних умінь. На цьому етапі важливо, щоб майбутні вихователі ЗДО почали розуміти значення своєї професійної діяльності не лише на теоретичному, а й на практичному рівні. Другий етап – змістово-рефлексійний, під час якого здійснюється поглиблене освоєння професійних знань, умінь і навичок. Йдеться не про механічне засвоєння, а про необхідність систематичної рефлексії над тим, як ці надбання впливають на практичну діяльність вихователя. Рефлексія допомагає майбутнім вихователям

ЗДО краще зрозуміти своє місце у професійній сфері, а також сприяє більш глибокому усвідомленню важливості професії вихователя для особистісного становлення дітей дошкільного віку. Особливо важливим у цей період, на думку авторки, є розвиток професійно значущих якостей особистості. Третій етап – практико-перетворювальний, який передбачає інтеграцію студентів у педагогічне середовище ЗДО. На цьому етапі важлива творча самореалізація майбутніх вихователів, оскільки вони безпосередньо застосовують набуті знання на практиці. Саме на цьому етапі відбувається повне розкриття професійних умінь і здібностей, що дозволяє майбутнім педагогам-вихователям усвідомити своє місце в освітньому процесі ЗДО і впевнено стати на шлях самостійної професійної діяльності (Беленька, 2012: 11).

Ураховуючи сучасні вітчизняні реалії, дослідження Г.Беленької демонструє, що процес підготовки майбутніх педагогів у ЗВО має бути багатоступеневим, враховувати індивідуальні потреби здобувачів освіти та спрямованим на творчу самореалізацію кожного майбутнього вихователя в педагогічному освітньому середовищі.

Важливим у контексті нашого дослідження, є виокремлення О.Кононко особистісної компетентності, яку відома вітчизняна вчена трактує як інтегральну характеристику, що відображає здатність майбутнього педагога свідомо керувати власною діяльністю та розвитком і включає не лише вміння мотивувати себе на досягнення цілей, але й організовувати, регулювати та контролювати процес своєї життєдіяльності. Важливим складником є також вміння адекватно оцінювати результати своєї праці та вкладених зусиль. Особистісна компетентність охоплює здатність до творчого та соціально прийнятного самовираження, що дозволяє майбутньому педагогові ефективно вирішувати складні життєві та професійні завдання. Вона передбачає реалізацію власного потенціалу через особистісний розвиток, орієнтацію на духовні цінності та набуття індивідуального досвіду, сприяє досягненню життєвого успіху, що є кінцевою метою розвитку особистісної компетентності. Така компетентність дозволяє педагогу не тільки знаходити оптимальні рішення в

різних ситуаціях, але й робить його гнучким, здатним адаптуватися до змін та ефективно взаємодіяти з оточуючими, спрямовуючи свої дії на досягнення гармонійного поєднання особистих і професійних цілей (Кононко, 2019: 78). Науковиця переконливо доводить, що актуалізація внутрішнього потенціалу здобувачів вищої педагогічної освіти є ключовою умовою для формування їхньої особистісної компетентності. Цей процес передбачає свідоме розкриття та використання різних аспектів особистості, таких як інтелектуальний, емоційно-ціннісний, соціально-моральний, вольовий та рефлексивний потенціали. Цілком поділяємо позицію авторки щодо того, що кожен із цих компонентів відіграє важливу роль у розвитку гармонійної, компетентної особистості, здатної до успішного професійного становлення і ефективної самореалізації в професійній діяльності. Критеріями для оцінки рівня особистісної компетентності майбутніх педагогів, на думку авторки, виступають «міра, форма, широта, стабільність» і зовнішній прояв цих потенціалів. Інтелектуальний потенціал визначає здатність майбутнього педагога до глибокого аналізу та критичного мислення, емоційно-ціннісний компонент формує його здатність співчувати й цінувати моральні та етичні принципи, соціально-моральний потенціал виявляється у відповідальності та здатності до ефективної взаємодії з оточуючими, а вольовий – у рішучості та наполегливості у досягненні цілей. Рефлексивний потенціал дозволяє здобувачеві вищої педагогічної освіти аналізувати свої дії, робити висновки та працювати над власним самовдосконаленням. Таким чином, повна актуалізація цих потенціалів не лише сприяє формуванню особистісної компетентності («продуктивно-креативний, продуктивно-реконструктивний, продуктивно-відтворювальний, деструктивний» типи), але й забезпечує майбутнім педагогам здатність успішно адаптуватися до змін у професійному середовищі, ефективно вирішувати завдання освітньої діяльності й бути конкурентоспроможним в умовах ринкової економіки (Кононко, 2019: 79–80). У дослідженні схарактеризовано психолого-педагогічні умови формування особистісної компетентності, а саме: «розвиток рефлексивних рис особистості; формування

цілісної реалістичної картини світу, наукового світогляду та смислу життя; вправлення в умінні довіряти особистісному досвіду; виховання системи духовних цінностей; забезпечення балансу соціальних та індивідуальних потреб, професійних та особистих інтересів; прищеплення корисних звичок» (Кононко, 2019: 82).

У докторському дослідженні О.Листопада здійснене глибоке осмислення теоретико-методичних засад формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти як основи їхньої професійної діяльності й умови успішного й ефективного професійного становлення, що в кінцевому підсумку вплине на якість освіти і виховання дітей дошкільного віку та дозволить більш ефективно реалізувати актуальні завдання, враховуючи потреби й інтереси дітей, що стане запорукою успішної педагогічної практики. У своїй роботі вітчизняний науковець детально аналізує різноманітні аспекти творчого процесу, визначаючи ключові чинники, які впливають на розвиток творчих здібностей у студентів. Одним із основних висновків є те, що існує тісний зв'язок між усвідомленням майбутнім вихователем ЗДО сутності й особливостей виникнення творчості та його здатністю обирати оригінальні форми роботи. Це означає, що коли здобувачі освіти глибше розуміють, що таке творчість, вони стають більш схильними до експериментування в професійній діяльності, відкриті до нових ідей і готові до впровадження інновацій у свою професійну діяльність. Крім того, дослідження підкреслює важливість відкритості студентів до сприйняття нового творчого досвіду, що, в свою чергу, сприяє розвитку їхньої здатності «бачити» та вирішувати професійні завдання з позиції удосконалення і новаторства. Вважаємо цілковито вмотивованим висновок ученого про те, що така активна позиція дозволяє майбутнім вихователям не лише реалізовувати вже відомі прийоми, методи, технології але й шукати нові, креативні, адаптуючи їх до постійно змінюваних умов роботи з дітьми та новопосталих завдань.

Експериментальним шляхом автором було доведено конструктивність таких форм колективної творчості студентів, як «творча лабораторія», «творча

майстерня» та «творчі дуети». Ці формати не тільки сприяють розвитку творчих здібностей, але й стимулюють здобувачів освіти до співпраці, що є важливим елементом у підготовці майбутніх вихователів ЗДО. Спільна діяльність дозволяє здобувачам освіти обмінюватися ідеями, вчитися один у одного і створювати нові рішення в умовах колективної творчості (Листопад, 2016).

Концептуальним підґрунтям дослідження І.Дичківської є ідея про те, що інноваційна діяльність педагога полягає в оновленні освітнього процесу шляхом впровадження нових елементів та осмислення практичного досвіду, спрямованого на досягнення якісних результатів і створення нової педагогічної практики. Окреслений складник професійної діяльності акумулює педагогічну творчість і винахідництво, що спрямовані на розвиток творчої особистості здобувачів освіти, враховуючи соціально-економічні та політичні зміни. До інноваційної діяльності педагога залучаються під впливом внутрішніх (самоосвіта, творче осяяння) та зовнішніх чинників (семінари, стажування, наукові конференції). Структурно, інноваційна педагогічна діяльність охоплює компоненти мети, засобів, об'єктів, суб'єктів, результатів, а також мотивації, змісту й операцій. Готовність до такої діяльності визначається дослідницею як особливий особистісний стан, який включає мотиваційно-ціннісне ставлення до професійної діяльності, володіння ефективними методами досягнення педагогічних цілей, а також здатність до творчості та рефлексії, а джерела глибоко пов'язані з питаннями особистісного розвитку педагога, його професійної спрямованості, освіти та виховання, процесами самовиховання та професійного самовизначення (Дичківська, 2017).

В.Любива зазначає, що готовність майбутнього фахівця дошкільної освіти до творчої самореалізації в професійній діяльності має полікомпонентну індивідуально-особистісну та динамічну характеристику. Така готовність є результатом комплексного розвитку особистості та включає в себе кілька важливих складників. По-перше, вона передбачає наявність стійкої внутрішньої мотивації до творчої діяльності, що спонукає майбутніх вихователів активно шукати нові рішення, експериментувати з педагогічними методами та постійно

вдосконалювати свої практичні вміння і навички. Мотивація в цьому контексті виступає не лише як прагнення до досягнення професійних цілей, але й як глибоке усвідомлення значення творчості в розвитку дітей. По-друге, готовність до творчої самореалізації супроводжується систематичним творчим саморозвитком у професії. Це означає, що вихователі повинні не лише засвоювати знання під час навчання, але й активно працювати над собою, досліджувати нові підходи та методики, що дозволить їм бути на вістрі педагогічної практики. Крім того, ґрунтовні знання стосовно педагогічної творчості є важливим складником готовності. Майбутні вихователі повинні бути обізнані з теоретичними основами та практичними аспектами творчої діяльності, що дозволяє їм впевнено використовувати набуті знання в своїй роботі з дітьми. Розвинені креативні здібності, вміння та навички творчої діяльності також становлять критично важливу частину готовності. Це охоплює не лише здатність до генерування нових ідей, але й уміння реалізовувати ці ідеї в практичній діяльності, адаптуючи їх до потреб та інтересів дітей. Отже, готовність до творчої самореалізації в професії є результатом комплексної підготовки майбутніх вихователів, що передбачає інтеграцію мотивації, знань, умінь та особистісного розвитку. Це не просто теоретичне поняття, а реальна якість, особистісне новоутворення, що значною мірою визначає успішність і ефективність професійної діяльності вихователя (Любива, 2018).

У дослідженні Л.Зданевич було проаналізовано теоретико-методичні засади підготовки майбутніх вихователів у закладах вищої освіти до роботи з дезадаптованими дітьми. Учена виявила, що професійна підготовка до цієї специфічної діяльності представляє собою ретельно організований освітній процес, спрямований на формування у майбутніх фахівців високого рівня готовності до ефективної професійної діяльності в галузі дошкільної освіти. У результаті теоретичного аналізу, було виділено основні структурні компоненти такої підготовки, а саме: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-технологічний, інформаційно-комунікативний та рефлексивно-самоосвітній. Науково цінним видається введення дослідницею в контекст дошкільної освіти поняття

«поліпарадигмальність», що акцентує на важливості багатопланового підходу в підготовці педагогів до роботи з дітьми, які мають труднощі в адаптації. Так само інноваційною є класифікація педагогічних умов формування готовності майбутніх вихователів до роботи з дезадаптованими дошкільниками на три основні групи: психолого-педагогічні, організаційно-педагогічні та дидактичні. Такий поділ дозволив чіткіше структурувати процес професійно-педагогічної підготовки, звертаючи увагу на різні аспекти їхньої діяльності та сформулюють основу для побудови цілісного освітнього процесу, який сприяє підготовці майбутніх вихователів до професійної діяльності в умовах роботи з дезадаптованими дітьми. Результати дослідження підтвердили, що впровадження концептуальної моделі та системи професійної підготовки вихователів до роботи з дезадаптованими дітьми є ефективним інструментом для досягнення високого рівня їхньої професійної компетентності (Зданевич, 2014: 28–35).

Досліджуючи процес формування і розвитку методичної культури майбутніх фахівців у галузі дошкільної освіти, І.Княжева переконливо доводить, що цей феномен є «інтегративною характеристикою загальної та професійно-педагогічної культури» та вимагає внутрішньої узгодженості й гармонії всіх її компонентів. Вона неможлива без глибокого розуміння здобувачами вищої педагогічної освіти ролі освітніх процесів у світовому культурному просторі, усвідомлення єдності культурного розмаїття в освіті та використання досягнень світової педагогічної культури для якісної професійної підготовки фахівців у галузі дошкільної освіти відповідно до сучасних вимог. Розвиток методичної культури розглядається в дослідженні як динамічний процес професійного становлення майбутніх фахівців у контексті методичної культури суспільства як соціокультурного феномену. Спрямовуючи свій дослідницький задум на осягнення механізму цього процесу, учена зазначає, що він передбачає поступову трансформацію суспільної методичної культури в індивідуально-особистісну культуру майбутнього педагога. Важливим вбачаємо умовивід про те, що кожен новий рівень розвитку методичної культури

досягається через усвідомлення попереднього досвіду та створення нових ціннісних сенсів у змісті й способах організації педагогічної діяльності на матеріалі педагогічних дисциплін, перетворюючи цей досвід на чинник професійного розвитку та саморозвитку, формуючи систему методико-педагогічних цінностей, які «кристалізуються в персоніфіковану систему» педагогічної діяльності, що відображає індивідуальний підхід до навчання та виховання (Княжева, 2014).

У дослідженні К.Коновалової, присвяченому вивченню професійної культури майбутніх вихователів ЗДО зазначено, що вона є складною інтеграційною характеристикою особистості, яка відображає глибокий зв'язок між теоретичними знаннями, практичними вміннями та особистісними якостями фахівця та визначається позитивним ставленням до учасників освітнього процесу, систематизованими знаннями у сфері дошкільної освіти, а також здатністю ефективно застосовувати їх у практиці. Структура професійної культури майбутніх вихователів включає когнітивний, ціннісний, особистісно-діяльнісний і рефлексивний компоненти, кожен з яких сприяє формуванню гармонійної та конкурентоздатної на ринку освітніх послуг особистості. Визначено, що процес формування професійної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти потребує дотримання певних педагогічних умов. По-перше, важливим є занурення студентів у культурно-освітнє середовище закладу вищої освіти, що сприяє розвитку професійних цінностей і умінь. По-друге, необхідно забезпечити інтерактивний технологічний супровід в освітньому процесі, який допомагає ефективно формувати професійну культуру через використання сучасних методів навчання. І, нарешті, зміст нормативних фахових дисциплін має бути спрямованим на культурологічно-професійний компонент, що дозволяє майбутнім вихователям глибше усвідомити культурні та професійні основи своєї діяльності (Коновалова, 2018).

Докторське дослідження В.Ляпунової зосереджене на професійній підготовці майбутніх вихователів до формування толерантності у дітей дошкільного віку. У ньому доведено, що ефективність цієї підготовки залежить

від розроблення теоретико-методологічних і методичних засад, які включають систему, критерії, показники та рівні професійної компетентності. Серед основних аспектів успішності такої підготовки підкреслюється необхідність: активізації усвідомлення майбутніми вихователями ЗДО важливості формування толерантності у дітей, як критично важливого елемента для опанування морально-етичних цінностей у сучасному суспільстві; вивчення психологічних передумов і закономірностей формування толерантності, що відповідають специфіці сучасної дошкільної освіти України, орієнтуючись на гуманістичні цінності; розроблення структурованої системи підготовки, що включає соціально-гуманітарні, фахові та психолого-педагогічні дисципліни для підвищення професійної компетентності вихователів; реалізації комплексного підходу до навчально-методичного забезпечення, що враховує як вітчизняний, так і зарубіжний досвід у формуванні толерантності у дітей дошкільного віку (Ляпунова, 2017: 6–7).

Дослідження А.Яцинік зосереджувалося на впровадженні інноваційної педагогічної технології, яка сприяла формуванню та розвитку організаційної культури керівників ЗДО у системі післядипломної освіти, що забезпечувалося кількома ключовими етапами. Перший етап передбачав активізацію мотиваційно-ціннісної сфери студентів, що полягало в усвідомленні важливості організаційної культури через пізнання власної ролі в професійній діяльності та розвиток особистих ціннісних орієнтирів. Наступним кроком було здобуття знань і набуття практичних умінь, що відбувалось як на заняттях, так і в позааудиторній роботі, де здобувачі освіти мали можливість застосовувати отримані знання у різноманітних професійних ситуаціях. Завершальний етап включав самоаналіз та корекцію власної організаційної культури під час управлінської практики, що допомагало керівникам ЗДО критично оцінювати свої вміння та вносити зміни для подальшого професійного зростання. Запропонована технологія, впроваджена на основі цих етапів, дозволила здобувача не лише отримати необхідні знання та практичні вміння, але й сприяла їхньому особистісному та професійному розвитку в межах

управлінської діяльності, що є ключовим для формування високого рівня їхньої організаційної культури (Яцинік, 2016).

Важливість технологізації вищої педагогічної, зокрема й дошкільної, освіти підтримується ґрунтовними дослідженнями Н.Кічук. Знана вчена переконливо доводить, що вже на етапі здобуття базової вищої освіти, цілеспрямований вплив на особистісно-професійне становлення майбутнього вихователя ЗДО набуває виключної конструктивності в контексті ресурсності формування готовності до технологізації педагогічної діяльності, що сприяє розвитку у здобувачів освіти здатності ефективно застосовувати педагогічні технології в освітньому процесі ЗДО та підвищує рівень їхньої професійної компетентності, конкурентоспроможності та наукової дієздатності. Унаслідок проведеного аналітичного дослідження науковиця робить висновок, що вирішенню цього завдання сприяє персоналізація освітньої діяльності майбутніх вихователів, їх фасилітативна підтримка, забезпечення усвідомленого засвоєння здобувачами освіти системи глибоких наукових знань про особливості розвитку дітей дошкільного віку, які й визначатимуть їхню спроможність у виборі оптимальних форм організованої навчальної діяльності (тематичних, домінантних, комплексних, комбінованих та інтегрованих занять, самостійної діяльності дітей у художній, руховій, мовленнєвій, ігровій, трудовій і дослідницькій сферах, індивідуальну роботу, спостереження, екскурсії, свята та розваги тощо). З іншого боку, переконує вчена, важливо впливати на формування пізнавального інтересу до професійної самореалізації, усвідомлення майбутніми вихователями ЗДО важливості творчого підходу при виборі найефективніших педагогічних технологій, обережне та педагогічно вмотивоване їх використання. Для цього ефективними в освітньому процесі ЗВО є вебінари, інтерактивні семінари, лекції-презентації, індивідуальні та групові консультації, самостійна робота, Web-квести, факультативи, тематичні спецкурси, спецсемінари тощо (Кічук, 2014).

Як слушно зазначає Л.Гаращенко, вихователь ЗДО, організовуючи свою професійну діяльність, виконує роль активного носія цінностей, способів дій та

поведінкових реакцій, включаючи прояв почуттів, емоцій і оцінних суджень. Зауважимо, що ми суголосні з науковою позицією А.Курчатової і Т.Степанової, які визначають професійно-педагогічну діяльність вихователя дошкільного закладу як специфічний вид діяльності, що полягає в психолого-педагогічному впливі на дітей з урахуванням їх вікових та індивідуальних особливостей, а також запитів, інтересів, захоплень і духовного світу. Така діяльність також включає цілеспрямоване управління процесом виховання і розвитку особистості дитини (Степанова, Курчатова, 2016: 36).

Важливою характеристикою вихователя є здатність формулювати цілі та обирати засоби для їх досягнення. Вихователь має право самостійно визначати форми і методи виховання та навчання, що дозволяє йому діяти гнучко й динамічно відповідно до потреб дітей і освітнього процесу. Л.Гаращенко наголошує, що у професійній діяльності вихователь повинен дотримуватися принципів багатоманітності, альтернативності та плюралізму, що дозволяє враховувати різні підходи та адаптувати методи роботи під конкретні умови. Важливим аспектом є також принцип комплексності, що сприяє інтеграції різних підходів і методів для досягнення максимальної ефективності в освітньому процесі. При цьому вихователь має постійно працювати над самовдосконаленням, розвиваючи свої професійні та особистісні якості для виконання поставлених завдань на найвищому рівні (Гаращенко, 2011: 243).

Предметом дослідницької уваги Ю.Волинець стало змістово-технологічне забезпечення процесу формування дослідницьких умінь майбутніх вихователів ЗДО. Дослідження проводилось із використанням різноманітних методів, і, зокрема, через експериментальні підходи встановлено ефективність таких форм навчання, як проблемні лекції, семінари-тренінги, творчі проєкти, а також частково-пошукові та дослідницькі методи. Серед використаних інструментів також дієвими виявилися навчально-рольові ігри та евристичні бесіди-пошуку, які дозволяють студентам активно залучатися до процесу навчання, що є критично важливим для їхньої професійної підготовки. Автором доведено, що в контексті професійної діяльності вихователя ЗДО особливу роль відіграє саме

педагогічна діяльність, оскільки вона базується на безпосередньому контакті з дітьми, що вимагає від вихователя не лише знань, а й розвинених комунікативних, емоційних і соціальних умінь і навичок. Завдяки застосуванню різноманітних навчальних форм і методів, майбутні вихователі мають можливість формувати дослідницькі вміння, які є основою для їхньої продуктивної професійної діяльності. Крім того, важливо зазначити про те, що в дослідженні доведено, що дослідницькі вміння не лише сприяють підвищенню якості професійного становлення вихователів у цілому, але й сприяють формуванню у них критичного мислення, креативності та здатності до самостійного аналізу ситуацій. Це особливо важливо в умовах сучасного світу, де педагоги-вихователі часто стикаються з новими завданнями та вимогами. Таким чином, автор цілком переконливо доводить, що педагогічна діяльність, завдяки своїй унікальній природі, стає ключовим елементом у розвитку дослідницьких умінь у майбутніх вихователів ЗДО, що сприяє формуванню цілісної особистості фахівця, здатного до інновацій та адаптації в умовах швидко змінюваного освітнього середовища (Волинець, 2012).

Досліджуючи історичний розвиток професійної підготовки майбутніх вихователів у країнах Західної Європи, Н.Мельник слушно зазначає, що цей процес зазнав значних змін під впливом соціально-культурних трансформацій і демократичних перетворень. Одним із ключових аспектів цих змін стало впровадження компетентнісного підходу до підготовки педагогів, що відповідає потребам сучасного суспільства. У своїй роботі Н.Мельник пропонує єврозорієнтовану систему професійної підготовки педагогів-вихователів, що базується на ціннісних і компетентнісних засадах, а також на особистісно-орієнтованих підходах, що дозволяє підвищити ефективність професійного становлення майбутніх вихователів, с формувати в них здатність до саморозвитку, самодетермінації та гнучкого адаптування до нових умов. Дослідниця визначає основні шляхи впровадження цієї системи в освітню практику, зокрема через оновлення навчальних програм, підвищення якості

педагогічних кадрів і модернізацію освітнього процесу на всіх рівнях підготовки.

Варто зазначити, що ці підходи знаходяться в гармонії із сучасними тенденціями розвитку освітніх систем у країнах Західної Європи, де особлива увага приділяється розвитку професійної компетентності педагогів, що вміщує як теоретичні знання й практичні уміння, необхідні для організації освітнього процесу ЗДО, розвиток емоційного інтелекту, комунікативних здібностей і здатності працювати у багатокультурному середовищі. Повністю підтримуємо позицію Н.Мельник щодо інтеграції української системи дошкільної освіти до європейського освітнього простору (Мельник, 2017). Впровадження компетентнісного підходу та орієнтація на європейські цінності сприяють не лише підвищенню професійного рівня вихователів, але й створюють умови для розвитку українського суспільства в цілому. Це відповідає сучасним тенденціям демократичних процесів та соціально-культурних змін, що є основою інтеграції України до світового та європейського співтовариства.

У своєму дослідженні Г.Троцько доводить, що професійно-педагогічна підготовка майбутніх педагогів-вихователів являє собою комплексну систему, яка характеризується взаємодією структурних і функціональних компонентів. Саме їх взаємозв'язок визначає специфіку та унікальність цієї системи, спрямованої на формування особистості студента у відповідності до мети підготовки – досягнення якісно нового рівня готовності до професійної діяльності. Авторка підкреслює, що «готовність майбутніх педагогів до виховної діяльності» є складним і цілісним особистісним утворенням. Вона охоплює професійно-педагогічні погляди, переконання, спрямованість психічних процесів на професійну діяльність, здатність долати труднощі, оцінювати результати своєї роботи та прагнення до професійного самовдосконалення, що разом забезпечує високий рівень педагогічної майстерності (Троцько, 1997: 15).

Досліджуючи методичну підготовку майбутніх вихователів ЗДО в умовах педагогічного коледжу, Р.Найдою визначено, що її зміст охоплює кілька

ключових циклів. Перший цикл включає освітні компоненти, що сприяють формуванню спеціальних компетентностей, зокрема, фахових методик, що є важливими для практичної діяльності вихователя. Другий цикл передбачає практичну підготовку, що забезпечує майбутніх фахівців необхідним досвідом у реальних умовах роботи з дітьми. Третій цикл складають освітні компоненти, які націлені на розвиток загальних компетентностей, що є фундаментальними для всебічної підготовки педагога-вихователя. Ця комплексна структура методичної підготовки допомагає створити гармонійний баланс між теоретичними знаннями та практичними вміннями, необхідними для успішної професійної діяльності у галузі дошкільної освіти. Результатом такої підготовки науковиця визначає методичну підготовленість, педагогічними умовами формування якої виступають: наявність позитивної мотивації у студентів щодо необхідності фахової методичної підготовки є критично важливим елементом, що забезпечує їх активну участь в освітньому процесі; психолого-педагогічний супровід цього процесу допомагає здобувачам освіти усвідомити і подолати можливі труднощі, що виникають під час їх професійного становлення. Третя умова передбачає суб'єкт-суб'єктну позицію майбутніх вихователів ЗДО, яка сприяє розвитку їхньої самостійності та активності в процесі навчання. Нарешті, авторка доводить, що партнерська взаємодія між педагогічним коледжем і закладом дошкільної освіти є важливим чинником, який дозволяє створити умови для глибшого занурення здобувачів освіти в методичну роботу з дітьми дошкільного віку, забезпечуючи таким чином ефективну підготовку майбутніх фахівців. Пропоновані умови взаємодіють між собою, створюючи цілісну систему, що підтримує успішний розвиток досліджуваної підготовленості вихователів ЗДО (Найда, 2023: 551).

Ми суголосні з умовиводами Н.Гагаріної, яка зазначає, що ключову роль у перебігу професійного становлення вихователя ЗДО відіграють дві групи чинників: внутрішні та зовнішні. Внутрішні чинники включають мотивацію до самореалізації, активну постановку професійних цілей та прагнення досягти максимального рівня власного розвитку. Додамо до цих чинників ще й

сформований професійний світогляд майбутнього вихователя. Важливим є також побудова професійного шляху з орієнтацією на постійне зростання, високий рівень домагань, а також прагнення не лише зберегти, а й збільшити досягнуті результати. Зовнішні чинники, за її твердженням, включають використання адекватних педагогічних методів, методик і технологій. Це означає, що майбутній вихователь ЗДО має спочатку навчатися, а згодом і працювати в умовах, які сприяють професійному зростанню, забезпечуючи можливість застосування сучасних освітніх технологій для розвитку і виховання дітей. Зовнішні умови створюють середовище, в якому педагог-вихователь може максимально реалізувати свої внутрішні прагнення до вдосконалення, що, в кінцевому підсумку, позитивно позначається на якості його професійної діяльності. Отже, гармонійна взаємодія внутрішніх чинників та зовнішніх умов забезпечує формування компетентного, ініціативного та висококваліфікованого фахівця у галузі дошкільної освіти (Гагаріна, 2010: 242).

Учені зазначають важливість урахування взаємовпливу і взаємозалежності функційного наповнення професійної діяльності вихователів ЗДО і процесу їхнього професійного становлення. Зазначимо, що й досі існують певні розбіжності у характеристиці цих функцій. Зокрема В.Чайка акцентує увагу на важливих функціях, які повинні виконувати фахово компетентні вихователі у своїй професійній діяльності, а саме таких: «організація, планування, контроль і надання допомоги, педагогічний аналіз». Кожна з цих функцій має своє значення і сприяє ефективному освітньому процесу у ЗДО. Організація передбачає створення сприятливого освітнього середовища, що підтримує розвиток дитини та сприяє її соціалізації. Вихователь має бути здатним налагоджувати взаємодію між дітьми, а також між дітьми та дорослими. Планування є невід'ємною частиною роботи вихователя. Правильне планування освітнього процесу ЗДО дозволяє визначити мету та завдання, обрати ефективні методи і форми роботи, адаптувати їх до потреб і можливостей дітей. Функція контролю і надання допомоги полягає у відстеженні прогресу вихованців, виявленні їхніх потреб і наданні необхідної підтримки. Це допомагає педагогу-

вихователю не лише коригувати освітній процес у ЗДО, а й підтримувати мотивацію дітей до навчання. Педагогічний аналіз охоплює оцінювання результатів діяльності вихователя і включає виявлення сильних і слабких сторін у власній роботі, а також визначення шляхів для професійного зростання. На думку В.Чайки, успішність реалізації цих функцій в освітньому процесі ЗДО безпосередньо залежить від уміння вихователя ретельно спланувати та проаналізувати свою діяльність. Це, в свою чергу, формує основу для його професійного самовдосконалення та підвищення якості освітніх послуг, що надаються дітям (Чайка, 2019: 141).

Проведена Н.Кічук аналітична робота дозволила виокремити такий комплекс функцій педагога-вихователя ЗДОЮ як-от:

- догляд за дітьми, що включає турботу про їхнє здоров'я та профілактику можливих порушень;
- гностично-дослідницька, спрямована на виявлення причин і наслідків поведінки вихованців, проєктування їхнього розвитку;
- виховна, що полягає у формуванні особистості дитини шляхом соціалізації, розвитку емоційної сфери, ціннісних орієнтацій, підтримки самоідентичності, навчання навичкам саморегуляції;
- конструкторсько-організаційна, яка реалізується через моделювання та управління різними формами дитячої діяльності;
- діагностична, що передбачає моніторинг особистісних досягнень вихованців;
- координувальна, що включає створення розвивально-виховного середовища з урахуванням диференційованого підходу до різних типів сімей (Кічук, 2014: 87).

У дослідженні Г.Беленької виділяються виховна, навчально-розвивальна, оздоровчо-профілактична, організаційно-педагогічна, діагностико-прогностична, методична, комунікативна, просвітницька та функція самовдосконалення (Беленька, 2006). Л.Загородня та С.Тітаренко до цих функцій додають також нормативну, координувальну, планувальну і функцію

рефлексії (Загородня, Тітаренко, 2018), а Т. Степанова і А. Курчатова – соціальну, гностичну та функцію формування гендерної приналежності дітей (Степанова, Курчатова, 2016). Вважаємо доцільним до цього переліку додати також таку традиційну і водночас специфічну для діяльності вихователів ЗДО материнську функцію. Вона включає в себе емоційний, соціальний та педагогічний аспекти, які сприяють всебічному розвитку дітей дошкільного віку.

Розглянемо детальніше, що саме охоплює материнська функція педагога-вихователя. Вихователь виконує роль емоційного наставника для дітей. Він створює безпечне і підтримуюче середовище, в якому вихованці можуть вільно виражати свої почуття, переживання та емоції. Завдяки цій підтримці діти розвивають емоційну грамотність, вчать розпізнавати і називати свої почуття, а також виявляти емпатію до інших. Материнська функція вихователя включає в себе створення довірливих стосунків з дітьми, що дозволяє йому бути авторитетом, до якого вихованці можуть звертатися за порадою, допомогою або підтримкою. Довіра є основою для відкритого спілкування і готовності дітей дошкільного віку ділитися своїми переживаннями та проблемами. Вихователь, як материнська фігура, відіграє важливу роль у процесі соціалізації дітей. Він навчає їх взаємодії з іншими, формує навички спілкування, співпраці, толерантності та розуміння соціальних норм. Через ігри, спільні заняття та інші форми діяльності вихователь допомагає дітям освоїти основи соціальної взаємодії. Материнська функція також реалізується через надання педагогічної підтримки. Вихователь розробляє індивідуалізовані підходи до навчання, враховуючи особливості кожної дитини, допомагає освоїти нові знання і вміння, стимулює інтерес до навчання, що є важливим для формування мотивації до самостійного пізнання. Він забезпечує фізичний та емоційний комфорт дітей, що є важливим складником материнської функції, організовує простір, який відповідає потребам їхнім, заохочує до активної діяльності та творчості, а також забезпечує безпеку під час ігор і навчання, а отже, не лише забезпечує навчання

і виховання, а й стає підтримкою і опорою для дітей дошкільного віку в їхньому становленні як особистостей.

1.2. Професійний менталітет майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти: сутність, особливості, структура

Одним із важливих завдань модернізації освітньої системи є розвиток педагогічної освіти України та її інтеграція до Європейського освітнього простору. Оновлення системи вищої освіти спрямовано на підготовку кваліфікованих педагогів, які є готовими до інновацій та здатні вирішувати завдання з формування особистості здобувача освіти, що стоять перед ними. Для цього педагог повинен бути носієм сучасно зорієнтованого професійного менталітету. У зв'язку з цим проблема вивчення сутності й особливостей менталітету, його видів, структури та умов формування в межах конкретної педагогічної професійної спільноти набуває особливого значення, відкриваючи нові можливості у сфері духовного та професійного розвитку майбутніх вихователів.

Феномен «менталітет» знаходиться в центрі уваги людства ще з давніх часів. Зокрема, міркування про таємничу властивість людської душі, описи особливостей характеру, звичок, традицій, мислення людей і різних народів знаходимо в творах таких стародавніх мислителів античної філософії та громадських діячів, як: Аристотель, Геродот, Гіппократ, Ксенофонт, Платон, Пліній Старший, Сократ, Страбон, Тацит, Цезар тощо. У працях цих видатних постатей античності поняття «менталітет» описується за допомогою етнопсихологічних знань у несистематизованому елементарному вигляді. Зазвичай античні мислителі посилаються на риси колективного характеру, а їхні міркування почасти стосуються міст-держав, регіональних поселень чи релігійно розрізнених соціальних і мовних груп.

Ідеї античних філософів також часто пов'язані з феноменом еманации (від. лат. *emanatio* – випромінювання). Зокрема, істотним у рамках дослідження

сутності поняття «менталітет» є припущення щодо безпосереднього зв'язку еманацийної енергії з «психе» (грец. Ψυχή), яке розумілося як втілення людської душі, що в загальному розумінні близьке до певних ознак феномену «ментальність» (Платон, 2000: 508–509).

Термін «менталітет» походить від лат. «mentalis», що зародилось у мові середньовічної схоластики (похідне слів: mens, mentis), яке має безліч значень – розум, мислення, спосіб мислення, світосприйняття, настрої, характер, душевний склад, душа, свідомість, думка, уявлення, погляд тощо, що й спричинює його складність й усеосяжність.

Одним із перших хто, хоча й дещо побічно, застосовував поняття ментальності, був Ш. Монтеск'є, який у своїй праці «Дух законів» та інших, висловлював ідеї щодо впливу культурних і соціальних чинників на спосіб мислення людей. Філософ уводить до соціальної філософії концепт «дух народу», що стає певним етапом розвитку досліджень окремих аспектів менталітету. Учений вважав, що характер законів і політична система держави можуть впливати на ментальність громадян. Він досліджував, які принципи організації суспільства сприяють розвитку певних ментальних уявлень і переконань (Кормич, 2009).

Й.Г.Гердер зробив значний внесок у дослідження менталітету, обґрунтовувавши детермінованість рис менталітету певних націй системою їхнього суспільного виховання, способом життя, особливостями політики (Гердер, 2000: 39). Подальший розвиток наукових досліджень ментальності пов'язаний з ім'ям Г.Гегеля, котрий, застосовуючи дотичні поняття «свідомість народу» та «дух народу», звернув увагу на об'єктивний еволюційний процес «раціоналізації» менталітету націй у процесі його історичної та культурної еволюції (Козловський, Гомілко, Кірюхін, Терлецький, Джулай, 2021: 81).

Термін «менталітет» був укорінений у науковому дискурсі лише наприкінці XIX століття Р.Емерсоном, на думку якого, «менталітет» – це специфічний тип мислення, що свідчить про певний рівень індивідуальної та колективної свідомості. Зароджуючись у підсвідомості, менталітет поволі

«абсорбує природні дані й соціально обумовлені елементи», зрештою формуючи уявлення людини про життя і оточуючий світ (Guilford, 1967). У Р.Емерсона поняття «менталітет» збігається за змістом із поняттям «душа» як «першоджерелом істин та цінностей» (Галушко, 2009).

Менталітет є предметом вивчення філософії, культурології, педагогіки, соціології, соціальної історії, психології тощо. Наукова категорія «менталітет» по-різному трактується представниками цих різних наук.

У рамках філософського осмислення поняття «менталітет» розглядається як сукупність повсякденних уявлень, символічних образів і цінностей. Особливість філософського тлумачення цього феномену полягає в тому, що менталітет наділено функціями інтерпретаційної моделі, яка доволі точно здатна виражати одну із істотних сторін буття соціальних спільнот (Небилиця, 2004: 125–127).

Якщо філософи акцентують на менталітеті як духовному інваріанті буття, то психологи часто ототожнюють цей феномен з поняттям «соціальний характер» (Е.Фромм), розуміючи його зміст у сенсі тієї ланки, котра пов'язує психіку індивіда і соціальну структуру суспільства. Нерідко до сутності цього феномену включають усі структури і характеристики психіки та свідомості людини як на індивідуальному, так і на колективному рівнях (Fromm, 1941: 179).

Значну увагу проблемі менталітету приділили К.Лінней та Ж.Бюффон. Так, К.Лінней вважав, що середовище та клімат суттєво впливають на розвиток людей. Він підкреслював, що різні раси мають відмінності в поведінці, звичках та інтелектуальних здібностях, які, на його думку, частково визначаються їхніми географічними умовами. Отже, учений пов'язував ментальність людей з їхнім походженням та умовами життя, вважаючи, що зовнішні фактори формують внутрішні характеристики.

Ж.Бюффон був більш скептичним у питанні расових відмінностей. Він вважав, що всі люди мають однаковий потенціал, але підкреслював вплив кліматичних і соціальних умов на розвиток ментальності і вказував на те, що

культурні та соціальні чинники значно важливіші, ніж фізичні, у формуванні особистісних характеристик і менталітету. Його концепція ментальності базувалася на ідеї, що різноманітність досвіду і впливу середовища можуть збагачувати або обмежувати інтелектуальний розвиток (Попович, Кисляковська, В'яткіна, 2006). Отже, обидва мислителі підкреслюють важливість зовнішніх чинників у формуванні ментальності, проте їхні підходи відрізняються: Лінней більше зосереджувався на фізичних характеристиках, тоді як Бюффон надавав перевагу соціально-культурному контексту.

Зауважимо, що український менталітет був предметом пильної уваги Т.Шевченка, який закладає потужну світоглядну базу під «українську національну ідентичність» (Жулинський, 2004: 9). Уявлення про національну своєрідність народу та його культуру, про національний характер і національну історичну долю, про національний «образ світу» (тобто форми світовідчуття, світогляду нації) виявляються в міфології, релігії, фольклорі, звичаях, обрядах, літературі та мистецтві, суспільно-політичному, державно-правовому, морально-етичному самовизначенні нації.

Аналіз поглядів українських суспільно-наукових мислителів минулого на концепти менталітету та ментальності дозволяє виявити глибоке розуміння цих понять у контексті української культури, історії та соціального розвитку, їх вивчення як явищ, що відображають особливості національної свідомості. Проаналізуємо деякі з них. Так, М.Костомаров акцентував на значенні національної самосвідомості для формування ментальності. Він вважав, що українці повинні усвідомлювати свою ідентичність та цінності, щоб створити єдину національну спільноту, підкреслював роль фольклору і традицій у формуванні ментальності. В.Антонович підкреслював важливість історичного досвіду для формування ментальності народу. Він вважав, що ментальність є відображенням соціокультурних і політичних умов, в яких розвивається нація. Антонович акцентував увагу на тому, як історичні події та соціальні зміни впливають на світосприйняття українців (Болдирев, 1993).

І.Нечуй-Левицький у своїх творах досліджував повсякденне життя

українців, виявляючи особливості їхньої ментальності, підкреслював важливість моральних цінностей, звичаїв та традицій, що впливають на формування характеру українців (Астрахан, 2021). М.Грушевський наголошував на зв'язку між історією і ментальністю. Він вважав, що національна ментальність формується під впливом історичних обставин, і саме через призму менталітету можна зрозуміти складні соціальні процеси в Україні, акцентував на важливості культурної спадщини та традицій (Грушевський, 1991).

На думку Н.Григоріва, ментальність формує способи сприйняття реальності, поведінкові стереотипи та цінності. Він вважав, що українська ментальність відзначається глибокими коренями в традиційній культурі та соціальних звичаях, що впливають на поведінку індивіда. Д.Чижевський, розглядав ментальність у контексті української літератури та філософії та наголошував на тому, що український менталітет є результатом взаємодії різних культурних впливів, що формують особливий спосіб сприйняття світу. І.Лисяк-Рудницький, акцентував на специфіці української ментальності, яка формується в умовах колоніальної історії та боротьби за незалежність. Він вважав, що ментальність українців характеризується прагненням до свободи і самовизначення, що є наслідком їхнього історичного досвіду (Висоцький, 2009; Шабанова, Тарасова, Дичковська, 2012).

Отже, українські мислителі минулого аналізували менталітет і ментальність як складні соціокультурні явища, тісно пов'язані з історичним контекстом, культурними традиціями та національною ідентичністю, що є суттєво важливим для вивчення української культури та суспільства.

Один із засновників соціологічної науки – Е.Дюркгейм, вважав, що менталітет і ментальність є соціальними продуктами, важливими елементами соціальної інтеграції, які формуються внаслідок взаємодії індивідів у суспільстві. Він підкреслював важливість соціального контексту у формуванні спільних цінностей, норм і переконань, наголошував на ролі соціальних інститутів (сім'я, релігія, освіта) у їх формуванні. Продовження цих ідей знаходимо у спадщині Ж.Лефевра, який аналізував роль культурної

ідентичності та повсякденності у формуванні менталітету. Він підкреслював важливість ритуалів, обрядів і повсякденних практик у визначенні спільних цінностей та переконань. Однією з важливих концепцій Лефевра є «ментальна карта» (mental map), яка описує спосіб, яким індивіди сприймають та інтерпретують простір навколо себе і відображає культурні та соціальні аспекти менталітету (Смелзер, Зімелівські, 2003).

Можливість зовнішнього впливу на ментальні структури особистості підтверджував і Ф.Бодрійяр, розглядаючи у своїй роботі «Симулякри та симуляція» поняття симулякру як відображення реальності, що втрачає своє первинне значення і стає самодостатнім, зробив висновок про те, що це сприяє формуванню нових ментальних уявлень та способів сприйняття світу. Учений аналізував вплив масової культури та масових медіа на формування ментальності та сприйняття реальності, наголошуючи, що гіперреальність, яка виникає від поєднання реальності з її відображенням у медіа, стає основою сучасної ментальності. Акцентував увагу на тому, як медіа та реклама можуть маніпулювати символічними структурами для впливу на ментальність суспільства. Він розглядав це явище як прояв сучасного способу мислення (Зінченко, 2011).

У 30-х роках ХХ ст. менталітет стає об'єктом досліджень представників французької історичної школи «Анналів», а саме, Л.Февра, Ж.Дюбі, Ж. Ле Гоффа, Ф.Броделя, Ф.Мандру та ін., які стали ініціаторами розроблення теорії ментальностей.

Так, Л.Февр, один із засновників школи «Анналів», пропонував звертати увагу на ментальність як на важливий аспект, що формує поведінку і світогляд людей у минулому. Він заклав фундамент для дослідження менталітету як колективної свідомості, що відображає вірування, уявлення і культурні обмеження епохи. Учений вважав, що історія має вивчати не лише події та дії правителів, а й те, як люди різних епох сприймали світ навколо себе, які вірування, емоції і уявлення впливали на їхні вчинки, підкреслював, що ментальність є складною категорією, яка не завжди піддається швидким змінам.

Л.Февр був зацікавлений у тому, щоб зрозуміти, як люди минулого мислили в межах своєї епохи і які обмеження накладали на їхнє мислення культурні й інтелектуальні структури. Для нього важливим завданням як історика було проникнення у «ментальний світ» минулих суспільств, що було важким через брак прямих джерел. Його концепція менталітету охоплювала колективну свідомість, яка виявлялася у віруваннях, звичаях, міфах, релігійних уявленнях та навіть мові, а увага була зосереджена на тому, як люди мислили в межах своєї культурної реальності (Eley, 2001).

Ж. Ле Гофф продовжив розроблення ідей ментальності, зосередившись на середньовічній культурі та соціальних структурах. Він розширив концепцію менталітету, включивши до неї такі аспекти, як уявлення про час, простір, смерть і працю, досліджував, як ці уявлення впливали на суспільні інститути та повсякденне життя. Особливу увагу учений приділяв ролі символів і образів у формуванні колективної свідомості. Він вважав, що для розуміння ментальності важливо вивчати не лише матеріальні аспекти життя, але й символічні елементи культури, такі як релігійні ритуали, уявлення про святе і прокляте, а також міфи. Він стверджував, що менталітет не можна розглядати лише як результат соціальних та економічних умов, оскільки він формується також під впливом культурних та релігійних факторів, приділяючи увагу символічним та культурним аспектам менталітету. Він більше зосереджувався на тому, як ментальність відображалася в суспільних інституціях і колективних уявленнях про час, простір, святе і світське (Зінчук, 2011).

Ментальність Ф.Броделем розглядається в рамках його концепції «*longue durée*» – тобто довготривалих структур, що впливають на суспільство. Його підхід до історії був значною мірою інтердисциплінарним. Він бачив історію як багаторівневий процес, що включає короточасні події, середньострокові структури та довготривалі зміни. Він вважав, що менталітет – це колективна свідомість, яка формується протягом століть і пов'язана зі стійкими аспектами життя суспільства, такими як релігія, традиції, світогляд, уявлення про природу та людину. Менталітет, уважав учений, проявляється не в окремих подіях, а в

повільно змінюваних культурних кодах і звичаях, що передаються з покоління в покоління (Анкішева, 2004).

Ж.Дюбі був учнем Ф.Броделя, і його роботи також були пов'язані з дослідженням менталітетів, хоча його підхід був більш специфічним і зорієнтованим на певні періоди історії. Ж.Дюбі досліджував середньовічне суспільство і зосереджував увагу на соціальних структурах і культурних уявленнях цього періоду. Він вважав менталітет важливою частиною колективної пам'яті, яка відображає спільні уявлення про норми, цінності та соціальні відносини. Для Ж.Дюбі ментальність середньовічного суспільства відображала ідеали, вірування, ставлення до влади, Бога, війни і миру. Він також звертав увагу на роль символіки та уявлень, які формували повсякденне життя і колективну свідомість людей тієї епохи. Обидва історики вважали менталітет важливим елементом для розуміння історії, однак, якщо Бродель підкреслював більш глобальний і тривалий вплив колективної свідомості на історичні процеси, то Дюбі досліджував конкретніші аспекти ментальності в межах певних соціальних груп і періодів (Таран, 1996). Отже, представники школи «Анналів» називали менталітет сукупністю соціально-психологічних і духовно-моральних рис, що визначають усі сторони життєдіяльності індивідів у суспільстві (Чаркіна, 2015: 110).

Суттєвий внесок у вивчення поняття «менталітет» у XX – початку XXI столітті зробили вчені-біхевіористи, зокрема, А. Маслоу та його послідовники – Ф.Герцберг, Д.Макклелланд (теорія мотивації, вплив менталітету на мотивацію), К.Альдерфер (теорія мотивації ERG (від англ. *existence* – існування, *relatedness* – взаємозв'язки і *growth* – ріст), а також Р.Дарнтон, Ф.Гайєк (економічна ментальність) та ін.

Поняття «менталітет» у сучасній вітчизняній науці почало укорінюватись із другої половини минулого століття та набуло актуальності в межах антропологічного підходу до наукових досліджень. Щодо вітчизняних дослідників, то сплеск їхнього інтересу до цього феномену саме в контексті національного менталітету приходить на останнє десятиліття минулого –

початок 21 століття, що природно пов'язано із розбудовою української держави й усвідомленням визначальних рис української ментальності. Зокрема за І.Бичко, менталітет виступає інтеграційним аспектом, що відображає соціально-культурні особливості суспільства, акцентується на значенні колективної пам'яті та історичного досвіду в формуванні ментальності нації (Бичко, 1993).

М.Боришевський звертав увагу на зв'язок ментальності з емоційно-психологічними аспектами, з національною самоідентифікацією та національною самосвідомістю. Він довів, що менталітет впливає на сприйняття світу та взаємодію з іншими людьми, наголошував, що гармонійність і збалансованість розвитку новоутворень особистості, таких як домагання, соціально-психологічні очікування та оцінні ставлення до оточення, є ключовими для конструктивного й соціально значущого становлення та самотворення особистості громадянина, духовна сфера якого включає світоглядні, моральні, громадянські, естетичні, еколого-валеологічні та інтелектуальні цінності (Боришевський, 2000).

О.Забужко здійснила глибокий аналіз філософії українського народу та процес її інтеграції в європейський культурний і політичний контекст, проаналізувала розвиток української національної ідеї в історико-філософському аспекті та дослідила її взаємозв'язок з європейською інтелектуальною традицією, виявила філософське підґрунтя української ідентичності, національної свідомості, а також розглянула питання національного відродження, місце України в європейському просторі і спроби осмислення цих тем в різні історичні періоди. Учена розглядає ментальність як результат інтеграції індивідуального досвіду та соціальних упливів, специфіку українського менталітету, акцентуючи на його історичних коренях і культурних особливостях, що відображаються в поведінці та світосприйнятті народу (Забужко, 1992).

В.Хримова досліджено українську ментальність, її особливостей і відображення в культурі, історії та соціальному житті українського народу. Автор аналізує концепцію «української душі», яка включає в себе моральні

цінності, світогляд, традиції та характерні риси, притаманні українцям, включаючи колективізм, гостинність, повагу до родини та спільноти, працелюбність і хазяйновитість, соборність, здоровий оптимізм, волелюбство, мужність тощо (Храмова, 1992).

Досліджуючи ментальні характеристики політичної свідомості українців, В.Дем'яненко робить узагальнення про те, що ментальність є динамічною категорією, яка змінюється під впливом соціальних трансформацій та розглядає ментальність як інтегративну характеристику, що охоплює етичні, естетичні та когнітивні складові (Дем'яненко, 2001)

О.Донченко та Ю.Романенко, дослідили вплив архетипів – колективних уявлень, які кореняться в глибинній свідомості суспільства – на соціальні процеси, політичні інститути, владні структури та формування громадської думки, пропонуючи глибинне розуміння психологічних чинників, що визначають політичні та соціальні рішення, розглянули механізми, за допомогою яких ці архетипи регулюють психо-політичну поведінку людей у повсякденному житті, проаналізували їх уплив на менталітет, підкреслюючи, що традиції та культурні зв'язки формують колективну ідентичність (Донченко, Романенко, 2001).

Дослідження Ю.Канигіна присвячене вивченню національної самосвідомості та українського менталітету, аналізу ментальних моделей, які впливають на прийняття рішень у різних соціальних контекстах. Автор аналізує зв'язок між духовністю, культурними традиціями, цінностями та світосприйняттям українського народу, вплив історичних, соціальних і культурних чинників на формування української національної ідентичності, а також про роль душі як метафоричного символу внутрішнього світу нації, який відображає особливості колективного менталітету та поведінкових стереотипів (Канигін, 1994).

О.Колісник аналізує феномен ментальності з позицій культурології та його прояви в українській культурі, розглядає ментальність як категорію, що відображає глибинні ціннісні орієнтації, установки, світосприйняття та

поведінкові стереотипи українців. У роботі досліджується, як ментальність впливає на культурні процеси та національну ідентичність, а також як вона проявляється в історії, мистецтві, традиціях і суспільних відносинах українського народу (Колісник, 1997).

А.Кравченко аналізує менталітет з позиції соціальної філософії та філософії історії, розглядаючи цей феномен як комплекс елементів свідомості, що формуються під впливом соціально-культурних, історичних і політичних чинників, досліджує, як менталітет впливає на поведінку та світогляд людей, а також на формування суспільних стереотипів і цінностей. Особлива увага приділяється розкриттю історичних процесів, що формують колективну свідомість і ментальні особливості певних соціальних груп або націй (Кравченко, 2000).

Дослідження І.Місєври присвячене аналізу ментальних і національних особливостей у формуванні самосвідомості народу. Автор досліджує витoki ментальності, розглядаючи їх вплив на формування національної ідентичності та колективної свідомості. У роботі розкрито історичні, культурні та соціальні чинники, що впливають на формування ментальності і національної ідентичності, а також на основі вивчення й узагальнення наукових досліджень, розкриваються глибинні витoki цих явищ, а саме:

- історичні – вплив історичних подій і процесів на формування менталітету народу, наприклад, боротьба за незалежність, вплив колоніалізму, національних революцій тощо;
- культурні – традиції, звичаї, фольклор, релігія, мистецтво, література, які відіграють значну роль у формуванні національної самосвідомості та відображають унікальні ментальні риси певного народу;
- соціально-економічні – умови життя, побут, соціальна структура суспільства, що впливають на формування певних ментальних моделей поведінки і цінностей;

- мовні – мова як носій національної ідентичності та важливий елемент ментальності, через яку виражається світогляд і система цінностей нації;
- психологічні – колективна психологія народу, включаючи стереотипи, архетипи та національні риси характеру, національні почуття, що передаються через покоління і формують спільну самосвідомість (Місевра, 1998).

І.Патлах досліджує національний менталітет через міждисциплінарний підхід. Розроблена в дослідженні модель поєднує різні наукові дисципліни для аналізу національних дискурсів, що впливають на формування ментальності певного народу. Проаналізовано використання підходів із таких сфер, як соціологія, культурологія, лінгвістика, психологія, історія та філософія для комплексного аналізу менталітету через аналіз мовних і комунікативних практик, які відображають національні ідеї, цінності та світогляд. Робота акцентує на необхідності дослідження менталітету через взаємодію різних дисциплін для досягнення глибшого розуміння його формування та еволюції, розкриває, як різні культурні, соціальні та політичні дискурси формують або відображають національну ментальність (Патлах, 2002).

І.Поліщук досліджує вплив національної ментальності на процеси формування та розвитку української державності, аналізує, як історичний досвід, національна ідентичність, культурні й соціальні цінності впливають на політичні та суспільні процеси, пов'язані з державотворенням, визначає ключові риси національного характеру, світосприйняття, цінностей та їх вплив на суспільні процеси, характеризує етапи вітчизняного державотворення включно з періодами незалежності, боротьби за суверенітет і сучасними політичними реаліями. Визначено, як історичні події вплинули на українську ментальність і процеси державотворення, прослідковано взаємодію між національною ментальністю та формуванням політичних інститутів, громадянського суспільства, правової культури та демократичних цінностей, Наголошено на

ролі української ментальності у формуванні стабільної та незалежної держави (Поліщук, 1998).

У Великому тлумачному словнику української мови поняття «менталітет» визначено як «сукупність психічних, інтелектуальних, релігійних, естетичних та інших особливостей мислення народу, соціальної групи або індивіда, що проявляються в культурі, мові, поведінці» (Бусел, 2005: 518). У англomовних словниках цей термін визначається як специфічна якість розуму, що притаманна окремим індивідам або групам, узагальнення характеристик, які відрізняють мислення, а також як спосіб чи сила розуму. Він відображає образ думок, напрям і характер мислення, а також сукупність розумових здібностей і можливостей (Коваль, 2016). У цьому сенсі менталітет можна розглядати як узагальнення характерних рис розумової діяльності, які формуються під впливом соціального оточення та культурного контексту. Менталітет відображає не лише індивідуальні особливості мислення, але й певні колективні уявлення, що визначають спосіб сприйняття світу. Він вказує на тенденції, які впливають на процеси прийняття рішень, формування цінностей і світоглядні орієнтири. Таким чином, менталітет стає важливим чинником, що впливає на взаємодію особи з навколишнім середовищем та іншими людьми, оскільки вказує на базові інтелектуальні ресурси, які використовуються у різних соціальних контекстах.

Г.Джулай трактує менталітет як складну та багатогранну систему елементів духовного життя та світосприйняття, що формуються під впливом історичних, культурних і соціальних контекстів. Ця система визначає характерні стереотипи поведінки, діяльності та способи життя різних соціальних груп і індивідів, містить сукупність ціннісних орієнтацій, що формують у людей свідомі та підсвідомі відчуття, уявлення, настрої та погляди на довколишній світ (Джулай, 2003).

У сучасній філософській інтерпретації сутності феномену «менталітет» здебільшого наголошується, що його визначальним чинником є духовно-інтелектуальні властивості особистості, її способи мислення, думки, а також

душевний і духовний склад, акцентується на тому, що менталітет не лише формує особливий спосіб світосприйняття та світобачення, але й включає індивідуальні норми і принципи поведінки, які істотно впливають на способи життя. Важливим складником менталітету є підсвідомі, неусвідомлені погляди, які визначають характер картин світу, звички, традиції, прагнення, символіку та інтуїцію (Балтаджи, 2012: 23; Булатов, 2009; Рубан, 2004 та ін.).

У межах актуальної історичної рефлексії, менталітет трактується як сукупність соціально-психологічних настанов і навичок свідомості, які формують уявлення і способи бачення світу представників різних культурних спільнот та мають вирішальну роль у формуванні культурних і соціальних трансформацій. Як і будь-який соціальний феномен, менталітет підлягає історичним змінам, але ці зміни зазвичай відбуваються повільно (Смолій, 2009: 218; Sporluk, 1992: 53-54 та ін.)

У новітній вітчизняній культурології переважно акцентується на основних елементах менталітету, серед яких система національно зумовлених принципів, розумовий інструментарій, індивідуальне реагування на навколишній світ, а також закладення в свідомість етнічної культури. Це тлумачення базується на розумінні людини як частини культури та її творця (Коваль, 2016: 388; Мельник, 2013: 249 та ін.).

У психологічних пошуках сучасних вітчизняних дослідників дослідницька увага фокусується на ментально-психічній складовій, яка представляє собою психо-енергетичний потенціал, сформований у процесі життєдіяльності етносу, який передається через несвідомий рівень кожному представнику етнічної групи. Акцентується, що ментально-психічна підструктура особистості зберігає сукупність понять, настанов, духовних цінностей, стереотипів і вірувань, які часто залишаються на несвідомому рівні (Варій, 2009: 73; Коваль, 2015: 122 та ін.)

Соціологи, у свою чергу, більше уваги приділяють специфічним рисам соціалізації людини, її автономності, а також впливу соціального середовища і

культурно-історичних умов, у яких вона формувалася (Антонюк, Головатий, Щокін, 2007: 334; Головатий, Панасюк, 2005: 237 та ін.).

Зауважимо, що як у минулі періоди, так і в сучасній науковій літературі спостерігається паралельне вживання термінів «ментальність» і «менталітет», відтак, постає питання співвідношення цих понять.

На думку К.Галушко, ментальність є сукупністю семіотичних утілень картини світу, що продукує конкретний зміст менталітету. У результаті цього менталітет стає «супутнім» явищем ментальності (Галушко, 2009). У німецькому короткому енциклопедичному словнику ментальність трактується як комплекс розумових здібностей, духовних та психічних настанов, притаманних окремій особі або соціальній групі. Натомість менталітет визначається як характерні принципи мислення і поведінки, що виявляються в дії особистості чи соціальної групи (Langenscheidts, 1998: 660).

Схожий підхід знаходимо й у дослідженні О.Лісеєнко, яка розглядає ментальність як спосіб мислення, що історично та соціокультурно зумовлений, і як глибинне джерело колективної свідомості та позасвідомого. Учена підкреслює, що ментальність формується під впливом історичного контексту та культурних традицій, що визначає сприйняття світу певною соціальною групою чи індивідом. Щодо менталітету, то він трактується ученою як набір внутрішніх установок і схильностей, які характерні для конкретної особи або соціальної групи та суттєво впливають на їхню діяльність, спосіб мислення, емоційні реакції та загальне сприйняття навколишньої дійсності (Лісеєнко, 1998).

І.Коваль, досліджуючи правовий менталітет, розрізняє його з ментальністю за функційним навантаженням, зауважуючи про те, що менталітет виконує доконечно-постачальну (інформаційну), проєкційно-рефлексивну (забезпечує автоматичну реалізацію наміченого у вигляді «рефлексу») і методологічно-ідеологічну (відповідає за індивідуальне ставлення людини до довкілля) функції, а ментальність – онтологічно-перцептивну (відповідає за адекватне сприйняття ментальних ознак для необхідних дій), етнічно-

продукувальну (забезпечує реалізацію «корінних інтересів народу»), моделювальню-очищувальню (відповідає за формування варіативу можливих моделей поведінки людини, відсіюючи непотрібні, неонтологічні) і ментально-нормотворчу («формує неписані закони нації») функції (Коваль, 2018: 3–4, 69–70).

Г.Джулай також проводить розмежування між поняттями «менталітет» і «ментальність», позиціонуючи ментальність як полісемантичне поняття, яке може вживатися для опису різних рівнів і способів мислення, душевних станів людини, від повсякденних до більш глибоких філософських роздумів. Менталітет формується на основі історичного досвіду та соціальних умов, тоді як ментальність – це індивідуальний спосіб осмислення та сприйняття цього досвіду (Джулай, 2003).

У дослідженні Ван Вей позиціоноване розуміння ментальності як процесу відображення світу у специфічних для певної культури мовних і символічних знаках та формах, що впливають на систему цінностей і якість колективної й індивідуальної свідомості та детермінують ставлення до довкілля і поведінку. Менталітет розглядається як результат цього процесу (Ван Вей, 2023: 55).

Деякі вчені дотримуються думки про синонімічність понять «менталітет» і «ментальність», посиляючись на те, що обидва вказані поняття мають «когнітивне коріння», вказуючи на образність думки, склад розуму, розумовий розвиток тощо (Бойко, 2004: 334). Ми суголосні науковим умовиводом О.Петінової про те, що принципова різниця у використанні цих понять невелика, і їх вжиток як синонімічних у значенні світогляду, світосприйняття, світовідчування, світопізнання, світорозуміння окремої особистості (ментальність), групи людей, народу, нації, етносу (менталітет) є цілком доречним (Петінова, 2004: 140). Оскільки в започаткованому дослідженні йдеться про представників конкретної соціальної групи – вихователі закладів дошкільної освіти, то в ньому послуговуємося саме терміном «менталітет».

Узагальнюючи проаналізовані науково-теоретичні напрацювання, робимо висновок про те, що менталітет – це «духовний інваріант буття», який являє

собою «глибинний шар свідомості», тісно пов'язаний з культурними традиціями та суспільними нормами. Він формується під впливом історичних, соціальних і культурних умов, є основою для розуміння світу як на індивідуальному, так і на колективному рівні та визначає не лише поведінкові моделі особистості, але й спосіб сприйняття та інтерпретації реальності, орієнтуючи людину в соціальному та культурному середовищі. Цей феномен є унікальним для кожної особистості та соціальної групи, розкриваючи специфіку індивідуальної та колективної свідомості. У структурі менталітету проявляються не лише знання та переконання, але й глибинні психологічні установки, які визначають емоційні та когнітивні реакції на навколишній світ. Отже, менталітет виступає не лише результатом накопиченого досвіду, але й динамічною системою, що впливає на пізнавальні процеси, визначає особливості світосприйняття та формує поведінкові стереотипи у відповідному соціокультурному контексті.

Менталітет можна розглядати як соціокультурний код, що зберігає ціннісні орієнтири та передає їх через покоління. Він є основою для соціальної ідентичності, об'єднуючи людей у спільноти, де поділяються загальні уявлення про світ, мораль, етику та поведінку. Водночас, це не статичний феномен: він постійно трансформується під впливом нових умов і знань, дозволяючи людині та спільноті адаптуватися до змін й удосконалювати свою взаємодію з довкіллям.

Підсумовуючи вищенаведене, доходимо висновку про те, що менталітет – це система якісних та кількісних соціально-психологічних особливостей людини або соціальної спільноти, що виникла під впливом природного та соціального середовища, а також у результаті власної духовної творчості суб'єкта. Ментальність є одним із основних елементів цієї системи поряд із національним (соціальним) характером.

У наукових працях зарубіжних (М.Барг, Ф.Бродель, Г.Дюбі, А.Дюпрон, Дж.Фрезера, З.Фрейд, А.Шафф, Г.Шпет, К.Юнг, К.Ясперс та ін.) і вітчизняних (Г.Бойченко, Т.Гетало, О.Гусаченко, Н.Кічук, І.Княжева, В.Кремень, О.Лозова, Н.Небилиця, О.Оганезова-Григоренко, І.Патлах, О.Реброва, І.Стадник Е.Стрига,

А.Фурман та ін.) учених позиційовано питання про менталітет і ментальність, роль менталітету педагога як «квінтесенції педагогічної культури» у його професійному становленні, самоздійсненні й самореалізації особистісного потенціалу.

Сутність поняття «професійний менталітет» досліджували у своїх роботах як вітчизняні, так і зарубіжні науковці. Зокрема, цьому аспекту присвячені наукові розвідки Ван Вей, О.Оганезової-Григоренко, О.Ребрової, Е.Стриги, Т.Філіпової та інших сучасних науковців. У цих роботах детально розглядається професійний менталітет представників різних спеціальностей, доведено, що професійний менталітет формується вже у період навчання у ЗВО. Доведено, що в результаті занурення особистості в професійну сферу діяльності її позиція щодо довкілля, мислення та поведінка починають відповідати вимогам і специфіці цієї діяльності. Це проявляється в тому, що професійна діяльність формує особливе ставлення до навколишньої дійсності, вносячи в неї професійні стандарти і цінності. Особистість адаптується до вимог свого фаху, починає сприймати та оцінювати події, людей і ситуації через призму професійних обов'язків та етичних норм, характерних для її сфери діяльності. Мислення стає більш структурованим, зорієнтованим на вирішення конкретних завдань, що відповідають професійним цілям. Таке переорієнтування не лише вдосконалює професійні уміння, але й змінює загальний підхід до прийняття рішень, що вимагає від людини певної гнучкості та водночас фахової відповідальності. Поведінка також адаптується під професійні стандарти: особистість приймає певну модель поведінки, що відповідає очікуванням у конкретному професійному контексті, будь то організація робочого процесу, взаємодія з колегами чи комунікація з довколишніми.

Так, О.Реброва у своєму фундаментальному докторському дослідженні зазначає, що впровадження в науковий обіг поняття професійний менталітет зумовлюється тим, що людині, яка має достатньо високий рівень фахової компетентності, властиво бачити й оцінювати світ крізь призму свого фаху. За словами дослідниці, «професійна ментальність – це те загальне, що

характеризує професіоналів певної галузі: професійні соціальні настанови, мотиви, ціннісні орієнтації, особливості сприйняття професійно значущих об'єктів і поведінки по відношенню до них» (Реброва, 2013: 181–182).

О.Реброва розглядає сутність поняття «педагогічна ментальність», констатує, що вона є професійним якісним утворенням, властивим спільноті вчителів і викладачів, метою яких стає трансляція накопиченого соціокультурного досвіду наступному поколінню, його виховання в традиціях сформованих правил і норм, творчий розвиток особистості як чинника подальшого вдосконалення та збагачення культурних надбань людства. Згідно з цим визначається зумовлена специфічність ціннісних орієнтацій, якостей, типу свідомості та стереотипів поведінки педагогів (Реброва, 2013: 201).

Професійна ментальність вчителя визначається як особлива реальність, яка виявляється в індивідуальних характеристиках професійного образу світу вчителів, структурі їх термінальних цінностей (цінностей-цілей), мотиваційній готовності до включення до інноваційних процесів, типологічних особливостях професійно-педагогічних установок. Саме ціннісний компонент творчого потенціалу особистості педагога багато в чому визначає його професійну культуру – здатність до обраної професії, його професійну позицію (Мамчур, 2021: 63).

Професійну ментальність учителя, вважає А.Фурман, можна розглядати як об'єкт внутрішнього шкільного управління. Відтак, ціннісні орієнтації взаємопов'язані із типом професійної установки та можливістю цілеспрямованого впливу на формування (коригування) професійного менталітету через зміну його компонентів (цінностей, позицій, установок) тощо (Фурман, 2009: 150).

Т.Філіпова називає «професійним менталітетом» спосіб мислення і поведінки, який відповідає високим критеріям моралі та вимогам професійного кодексу тієї чи іншої професії, забезпечуючи належну ефективність виконання службового обов'язку. Крім того, у роботі вченої зауважено, що професійний менталітет має розглядатись у контексті сучасної парадигми професіоналізації,

а саме в процесі становлення професіонала. З одного боку, йдеться про вибір людиною професії з урахуванням власних можливостей і здібностей, засвоєння нею професійних правил і норм за рахунок особистісного внеску, з іншого, йдеться про розвиток особистості людини засобами професії (Філіпова, 2006: 34–36).

І.Княжева слушно зазначає, що професійний менталітет педагога є визначальною умовою реалізації духовно-творчого потенціалу особистості в царині педагогічної діяльності. Цей феномен висвітлює якісну відмінність педагогічної діяльності від інших культурних, професійно-виробничих сфер людської активності з властивими саме їй мотивами, засобами, формами соціального сприйняття, мислення, функційного навантаження тощо (Княжева, 2022).

Проведена О.Оганезовою-Григоренко аналітична робота щодо аналізу наукових джерел, дозволила схарактеризувати професійний менталітет як комплексну характеристику професійної діяльності індивідів або соціальної групи, що відображає внутрішню готовність фахівця діяти відповідним чином у певному соціокультурному контексті та включає сукупність ключових професійних якостей особистості: світогляд, професійне мислення та свідомість, інтелектуальні здібності, психологічні установки, ціннісні орієнтири, поведінкові стереотипи, дії та вчинки, зумовлені цілями й особливостями професії (Оганезова-Григоренко, 2009: 9).

Е.Стрига, узагальнюючи сутність терміну «професійний менталітет учителя» та аналізуючи результати різних досліджень, стверджує, що в суто науковому сенсі професійний менталітет педагогів утворює специфічну духовно-поведінкову особливість, яка визначається унікальними способами мислення, цінностями та культурою, що вирізняє педагогів з-поміж інших професій і формується протягом усієї їхньої діяльності, що робить професійний менталітет важливим чинником самоідентифікації педагогічної спільноти. Досліджуючи саме професійний менталітет майбутніх учителів гуманітарних дисциплін, учена характеризує його як інтегративну особистісну якість, що

визначається специфікою гуманітарного підходу до пізнання, а також цінностями, поглядами, нормами та стереотипами, що формуються під впливом професійної культури. Професійний менталітет на рівні постійної рефлексії, таким чином, стає ключовим аспектом розвитку особистості вчителів, сприяючи їхній здатності адаптуватися до вимог сучасної освіти та забезпечувати якісний освітній процес (Стрига, 2010: 8).

Отже, слідом за І.Княжевою, О.Оганезовою-Григоренко, О.Ребровою, Е.Стригою, Т.Філіповою розуміємо «професійний менталітет» як складне багатовимірне утворення, інтегрований комплекс властивих певній професійній спільноті соціальних настанов, мотивів, ціннісних орієнтацій, особливостей сприйняття, способу мислення та поведінки, що відповідають критеріям моралі та вимогам відповідного професійного кодексу тієї чи тієї професії, забезпечуючи належну ефективність виконання фахових обов'язків з урахуванням власних можливостей і здібностей людини.

Зауважимо, що професійний менталітет відображає процес глибокого включення людини в професійну діяльність, що суттєво впливає на її ставлення до світу, сприйняття, мислення та поведінку, надаючи їм професійного забарвлення, визначається інтересами особистості до специфічної фахової діяльності, бажанням розвивати свій потенціал у певному ментальному просторі, що є середовищем та умовою самореалізації людини.

Сенс сучасних наукових пошуків зводиться до визначення компонентів (характеристик) професійного менталітету та можливостей зовнішнього «допінгового» впливу з метою їх перетворення (формування, розвитку чи корекції) в умовах активних суспільних змін і трансформацій професійних пріоритетів.

Вартує уваги розкрите в дослідженні О.Оганезової-Григоренко «поле професійної ментальності», що складається із сукупності фізіологічних, психофізіологічних, духовних, морально-етичних і когнітивних особистісних якостей. Ученою визначено й експериментально перевірено педагогічні умови, що забезпечують комплексну підтримку здобувачів освіти і сприяють

формуванню професійного менталітету майбутніх вокалістів. По-перше, на думку авторки, важливою є почуттєво-емоційна спрямованість освітнього процесу, що забезпечує глибоке занурення студентів у мистецтво вокального виконання через розвиток емоційної виразності та музичного переживання. По-друге, критичним є створення умов для забезпечення стійкої мотивації щодо самостійної творчо-виконавської діяльності, що стимулює здобувачів освіти до постійного самовдосконалення та індивідуального пошуку в рамках виконавського мистецтва. По-третє, важливою умовою є реалізація ефективного методичного супроводу майбутнього фахівця як у період аудиторного навчання, так і в процесі позааудиторної музично-виконавської діяльності (Оганезова-Григоренко, 2009: 6).

Цілком умотивованим вважаємо умовивід Е.Стриги про те, що професійний менталітет педагога вимагає синтезу знань із філософії, соціології, історії, психології, педагогіки фахових методик, ґрунтується на ціннісно-смысловому сприйнятті світу і передбачає постійне розширення світогляду, розвиток здатності до саморефлексії, прагнення до саморозвитку та самовдосконалення, здатність до діалогічної взаємодії з оточуючими, що забезпечує ефективне педагогічне спілкування та збагачує професійно-педагогічну діяльність (Стрига, 2010).

Серед показників сформованості професійного менталітету педагога Н.Кічук виокремлює «когнітивно-процесуальну компетентність, полікультурність, національну самосвідомість, соціальну активність, гуманістичні ціннісні орієнтації, критичне мислення, адекватну самооцінку, професійні мотиви, комунікативні здібності» тощо (Кічук, 2020: 123).

Компонентна структура професійного менталітету майбутніх учителів-гуманітаріїв, як доведено в дослідженні Є.Стриги, формується через інтеграцію ключових компонентів (соціальний, рефлексивний, нормативний), які взаємодіють між собою. По-перше, соціальний компонент визначає наявність в освітян особливого менталітету зі специфічним стилем, іміджем, мовою, статусом та соціальною нішею, активну участь здобувачів вищої педагогічної

освіти в системі соціальних відносин, що включає в себе розширення і поглиблення зв'язків із соціумом, що дозволяє майбутнім учителям не лише налагоджувати контакт з учнями та колегами, а й розуміти соціальні контексти, у яких вони функціонують (Стрига, 2010: 9–10).

По-друге, рефлексивний компонент, зумовлений когнітивною природою досліджуваного утворення, виявляється у специфічному стилі мислення, що використовується при розв'язанні професійних завдань, здатності сучасного педагога до відповідального, ініціативного та активного вирішення професійних питань і специфічних фахових завдань. Основою рефлексивного компоненту професійного менталітету виступає мислення вчителя. Цей аспект менталітету сприяє розвитку критичного мислення та здатності до самостійного аналізу, що є необхідним для успішної реалізації фахових обов'язків.

По-третє, нормативний компонент відображає здатність майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до усвідомленої реалізації смислів, значень та норм педагогічної культури як особистісних і професійно значущих. Це включає в себе усвідомлення етичних стандартів, які регулюють професійне середовище, а також готовність діяти відповідно до цих норм у повсякденній практиці. Учена засвідчує про те, що професійний менталітет майбутніх учителів-гуманітаріїв є складним і багатогранним явищем, що формується внаслідок взаємодії цих компонентів, які визначають не лише їхню професійну ідентичність, а й ефективність роботи в освітньому середовищі (Стрига, 2011: 118).

На думку А.Линенко, для формування майбутнього вчителя важливим є ототожнення себе не просто з педагогом, а з педагогом-ідеалом і відтак, уміння сформувати у собі необхідні професійні компетенції, ціннісні орієнтації, знання, уміння та навички поруч із широким спектром професійно значущих та особистісних якостей, притаманних такому педагогу-взірцю, які відсутні чи не в повній мірі сформовані у студента. Відповідно до цього, дослідниця вирізняє такі структурні компоненти професійної ідентичності майбутнього вчителя: мотиваційний, когнітивно-діяльнісний та оцінно-регулятивний. Разом з тим

дослідниця визначає засоби реалізації процесу формування професійної ідентичності педагога, серед яких: ігрове імітаційне моделювання педагогічних ситуацій, захист педагогічних проектів, дискусії, психологічні тренінги, практикуми, цільовим завданням яких стає саморозвиток, самовиховання, самокорекція особистісних якостей, необхідних для здійснення педагогічної діяльності (Линенко, 2016: 74).

Базисом професійного менталітету педагога є педагогічна ерудиція, тобто резерв сучасних знань, необхідних педагогу для того, щоб швидко і гнучко застосовувати їх під час розв'язання професійно-педагогічних завдань. Професійний менталітет педагога утворює специфічну духовно-поведінкову особливість представників цієї галузі, яка визначається особливим способом мислення, цінностями та культурою, що відрізняє педагогів від представників інших професій, стаючи важливим чинником самоідентифікації цієї професійної спільноти.

Однією з характерних рис професійного менталітету педагога, що відрізняє педагогічний менталітет від менталітету представників інших професій, стає передання наступним поколінням соціокультурного досвіду та знань поруч із вихованням і формуванням їхньої духовності.

Проведена аналітична робота щодо узагальнення сучасного наукового дискурсу з проблеми, що розглядається, дозволила дійти висновку про те, що до ключових властивостей і характерних рис професійного менталітету педагога належать: емоційна стійкість, толерантність, емпатійність, ціннісні орієнтації, усвідомлення цінності життя дитини, повага до її гідності, дитиноцентризм, соціальна відповідальність, професійна мобільність, активність, креативність, потреба служити своїй професії, здатність до самопізнання, професійна рефлексія, бачення ситуації та проблем вихованців, професійна антиципація, тобто здатність до передбачення тощо.

Узагальнюючи вищезазначене, у структурі професійного менталітету педагога можна виділити такі складові:

- образ «Я-професіонала»: система уявлень про ідеального представника

професії; професійне самоусвідомлення (містить поведінкові правила, норми, цільові настанови);

- когнітивна сфера (визначає специфічне бачення світу) – селективність відбору інформації та практичних умінь, необхідних для трудової діяльності. У зв'язку з особливостями когнітивної сфери професіонала складається специфічне для певної професії сприйняття умов життєдіяльності. Для працівника, зайнятого у соціальній сфері, наприклад, учителя, реальність – це, перш за все, молодь із її проблемами, невлаштованість їхніх сімей, низький престиж педагогічної праці тощо;
- аксіологічна (ціннісна) складова (характеризує набір сенсотворчих категорій (професійних якостей, принципів), що формують суб'єктне відношення індивідууму до різних явищ навколишнього світу). Ця складова є найбільш стійкою у структурі менталітету. Спираючись на конкретні соціальні цінності, індивід формує своє ставлення до різних явищ реальності;
- емоційно-вольова складова, що є провідною складовою в структурі менталітету, впливає на оцінну діяльність особистості та формування ставлення до різних явищ.

Отже, професійний менталітет педагога – це системне утворення, що коріниться у традиції професійної діяльності педагогів і характеризується індивідуально-особистісними рисами, що мають тенденцію до модифікацій у процесі повсякденного професійно-особистісного становлення педагога, передбачаючи доцільний арсенал поведінкових норм у професійному середовищі. Професійний менталітет утворює специфічну духовно-поведінкову особливість педагогів, яка визначається особливим способом мислення, цінностями та культурою, що відрізняє педагогів від представників інших професій, стаючи важливим чинником самоідентифікації цієї професійної спільноти.

Специфіка професійного менталітету майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, його відмітна особливість від інших представників

педагогічної професії значною мірою детермінована функційним навантаженням їхньої майбутньої професійної діяльності, що докладно розкрито в попередньому підрозділі нашого дисертаційного дослідження.

Професійний менталітет майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти визначаємо як складний фахово зумовлений інтегративний феномен, що відображає їхню внутрішню налаштованість на виконання професійних обов'язків у своєрідному соціокультурному контексті дошкільної освіти, особисту і професійну автентичність, здатність сприймати й інтерпретувати світ через призму педагогічної діяльності та репрезентується через сутнісні характеристики поведінкових моделей, професійно-педагогічних настанов, ціннісних орієнтацій, самоідентифікацію з професією, здатність до саморефлексії та професійного вдосконалення.

Особливістю професійного менталітету майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти є його детермінованість історично згенерованими ідеями української духовності у царині дошкільної освіти, в ученнях і педагогічних поглядах видатних персоналій на прообраз сучасного педагога-вихователя який шанує, зберігає і примножує традиції національного дошкільного виховання і збагачує наявну професійно-педагогічну спадщину; його глибока укоріненість у специфічних умовах роботи з дітьми раннього і дошкільного віку: турбота про емоційне, соціальне та інтелектуальне становлення дитини, її всебічний компетентісно зорієнтований розвиток, урахування різноманіття дитячих особистісних проявів і соціальних контекстів.

Характеризуючи структуру професійного менталітету майбутніх вихователів ЗДО зазначимо, що спиралися при цьому на вихідні принципи системного підходу, який вимагає розглядати досліджуваний феномен як цілісну систему з власною структурою та унікальними особливостями функціонування., дозволяє побачити його не як окремий набір елементів, а як складну, взаємопов'язану систему. Кожен компонент цієї системи має свою роль і значення, а взаємодія між ними визначає загальну ефективність і функціонування системи в цілому. Системний підхід також акцентує на

динаміці змін цієї системи, що робить його важливим інструментом для розуміння та моделювання процесів у педагогічній діяльності, зокрема й професійного менталітету майбутніх вихователів ЗДО.

Своєрідність професійного менталітету майбутніх вихователів ЗДО віддзеркалює його структура, що включає такі компоненти:

- концептуально-гностичний;
- орієнтаційно-ідентифікаційний;
- емотивно-конативний.

Концептуально-гностичний компонент професійного менталітету майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти пов'язаний із пізнавальною діяльністю, інтелектуальними процесами, знаннями, які педагоги отримують і застосовують у своїй роботі. Він включає усвідомлення педагогічних концепцій, методик, розуміння психологічних та вікових особливостей розвитку дітей, а також здатність критично мислити, рефлексувати й адаптувати набуті знання і досвід до умов реальної освітньо-педагогічної діяльності у ЗДО.

Орієнтаційно-ідентифікаційний компонент відображає професійну ідентифікацію майбутніх вихователів ЗДО, їхнє самоусвідомлення як представників професії та зорієнтованість на ментальні цінності дошкільної освіти. Він включає прийняття професійних норм, стандартів і цінностей, а також формування відданості обраній діяльності. Цей компонент забезпечує майбутнім вихователям здатність орієнтуватися на цілі й завдання дошкільної освіти, ідентифікувати себе з професійною спільнотою та усвідомлювати власну роль у навчанні та вихованні дітей.

Емотивно-конативний компонент охоплює емоційно-особистісну й поведінкову сферу майбутніх вихователів ЗДО. Він пов'язаний з їхньою здатністю емоційно включатися в продуктивну педагогічну діяльність, формувати стійкий особистісний контакт з дітьми, проявляти емпатію та здійснювати емоційну підтримку. Крім того, цей компонент стосується особистісних якостей, що властиві професійній картині світу фахової спільноти

та необхідні для ефективного досягнення майбутнім вихователем професійних цілей.

1.3. Педагогічні умови формування професійного менталітету майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в процесі фахової підготовки у ЗВО

У сучасних науково-педагогічних дослідженнях (А.Богущ, Г.Беленька, І.Бех, С.Гаврилюк, О.Дубасенюк, Л.Зданевич, Н.Кічук, І.Княжева, О.Ковшар, Т.Койчева, З.Курлянд, Т.Лесіна, А.Линенко, О.Листопад, Р.Найда, Т.Осипова, О.Реброва, І.Рогальська-Яблонська та ін.) ефективність діяльності часто пов'язують із наявністю певних об'єктивних і суб'єктивних передумов, що сприяють досягненню запланованих результатів. При цьому підкреслюється важливість раціонального використання ресурсів і зусиль для оптимального виконання поставлених завдань (Гончаренко, 2008).

У довідкових джерелах поняття «умова» трактується доволі широко. Це термін, що охоплює різні аспекти і значення. По-перше, умова визначається як необхідна обставина, що робить можливим здійснення, створення, перебіг, виникнення чогось, або ж сприяє цьому. По-друге, умовами називають обставини й особливості реальної дійсності, у яких і завдяки яким щось відбувається чи реалізується. Крім того, це можуть бути правила, що діють або встановлені в певній сфері життя чи діяльності, забезпечуючи її нормальне функціонування. Нарешті, умови також включають сукупність даних чи положень, що лежать в основі будь-якого процесу, феномену, явища (Бліхар, Козловець, Горохова, Федоренко, 2020: 230; Шинкарук, 2002: 286; Яременко, Сліпушко, 2007).

Натомість педагогічні умови постулюються в сучасному вітчизняному науковому просторі як:

- «стійкі обставини», що впливають на стан і розвиток педагогічних систем, які функціонують (Фунтікова, 2006);

- феномен, що охоплює сукупність обраних форм, методів, матеріальних умов і реальних обставин, які або об'єктивно виникли, або суб'єктивно створені й необхідні для досягнення визначеної педагогічної мети (Зязюн, 2012; Пехота, Єрмакова, 2013: 287);

- обставини, які визначають і забезпечують цілісний та ефективний освітній процес професійної підготовки фахівців, що «опосередковується активністю особистості» або соціальної спільноти (Семенова, 2006: 272);

- «сукупність свідомо створених об'єктивних можливостей», що охоплюють зміст, форми та методи, які спрямовані на вирішення педагогічних завдань (Молоченко, 2017: 109);

- обставини, що забезпечують успішність та ефективність фахової підготовки майбутніх вихователів ЗВО (Мардарова, 2012: 51);

- «сукупність внутрішніх параметрів і зовнішніх характеристик функціонування, що забезпечують результативність освітнього процесу і відповідають психолого-педагогічним критеріям оптимальності» (Манько, 2000: 153);

- сукупність інтегрованих спеціальних зовнішніх і внутрішніх умов освітнього процесу, особливостей академічної спільноти, що забезпечують цілісність професійної підготовки згідно з суспільними вимогами і запитами (Найда, 2023: 337);

- комплекс спеціально розроблених ключових (системоутворювальних) чинників, що впливають на зовнішні та внутрішні умови освітнього процесу та/або особистісні характеристики його учасників, забезпечуючи цілісність навчання і виховання в просторі закладу освіти згідно з суспільними вимогами (Литвин, 2014: 63) тощо.

Попри існуючі серед науковців відмінності в трактуванні терміну «педагогічна умова», інваріантом є наступні умовиводи: педагогічні умови визначаються у взаємозв'язку з предметом і метою дослідження, акцентуючи увагу на процесі, функціонуванні та розвитку досліджуваного феномену; вони як сукупність об'єктивних і суб'єктивних обставин, що забезпечують ефективність

освітнього процесу, є важливим компонентом організації та діяльності освітньої системи, сприяючи досягненню поставлених цілей через цілісний підхід, що забезпечує освітнє середовище, особливості професійної діяльності й особистісні характеристики здобувача освіти, що формує синергію для якісної фахової підготовки.

З урахуванням наведених вище аспектів тлумачення цього поняття, педагогічні умови формування професійного менталітету майбутніх вихователів ЗДО розуміємо як сукупність стійких зовнішніх і внутрішніх обставин і чинників, що об'єктивно виникають або суб'єктивно створюються в процесі фахової підготовки, відповідають критеріям оптимальності та ефективності освітньої діяльності і забезпечують у якості рушійної сили достатній рівень сформованості в майбутніх педагогів-вихователів професійного менталітету. Ефективна реалізація цих умов проявляється у вдалому вирішенні педагогічних проблем та оптимальному застосуванні засобів, педагогічних технологій і методів, необхідних для досягнення визначених цілей.

У процесі визначення педагогічних умов, що забезпечують формування професійного менталітету майбутніх вихователів дошкільних закладів у ході їх фахової підготовки у закладах вищої освіти, було враховано, що ці умови повинні складати цілісну систему, адже лише комплексний, цілісний підхід дозволяє досягти очікуваного результату, тоді як випадкові чинники не дають бажаного ефекту. Під комплексом тут розуміється взаємопов'язана сукупність явищ, дій і заходів, які разом утворюють єдину цілісність. Також слушною і цінною вважаємо заувагу Т.Лесіної про необхідність при визначенні педагогічних умов ураховувати не тільки сутність досліджуваного феномену, а й «необхідну і достатню» сукупність чинників, що «мають вплив на його динамічні ознаки» (Лесіна, 2019: 278).

Окреслено такі педагогічні умови формування професійного менталітету майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у фаховій підготовці:

- актуалізація ціннісного потенціалу професійно зорієнтованого освітнього середовища закладу вищої освіти;

- забезпечення позитивної мотивації майбутніх вихователів ЗДО на формування професійного менталітету й усвідомлення його як цінності;
- забезпечення фасилітаційного супроводу професійної, квазіпрофесійної та самоосвітньої діяльності майбутніх вихователів ЗДО.

У рамках цього дослідження особливу увагу приділено освітньому середовищу закладу вищої освіти та професійному менталітету вихователя закладу дошкільної освіти педагога. Освітнє середовище розглядаємо фоновою основою й умовою для формування професійного менталітету вихователя. Обґрунтуємо цю думку.

Розгляд середовища ЗВО як чинника формування професійного менталітету майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти зумовлений, у першу чергу, розумінням того незаперечного факту, що одним із ключових аспектів існування людини як активної соціальної істоти, є потреба в постійній взаємодії з довкіллям, через яку відбувається становлення і розвиток усіх її психічних процесів і функцій. Вплив середовища на людину, як слушно зазначає А.Богущ, є взаємним і відбувається у системах «середовище – людина» (середовище впливає на людину), і «людина – середовище» (особистість впливає на середовище) (Богущ, 2007: 59), що створює взаємодію та взаємозалежність між ними.

Відповідно до намічених завдань, розглянемо сутність поняття «середовище», що в загальному розумінні можна визначити як: «тіла, що заповнюють який-небудь простір і мають певні властивості»; «сукупність природних умов, що впливають на життєдіяльність організмів»; «умови життя людини, включаючи соціальні, побутові та оточуючі аспекти»; «спільноту людей, які пов'язані спільними життєвими умовами, заняттями, інтересами» (Бусел, 2005: 1116; Баль, 2014: 162).

Отже, середовище – це сукупність умов, факторів і впливів, що оточують живу спільноту, або окремого індивіда та впливають на їхній розвиток,

функціонування і поведінку. Це можуть бути фізичні, біологічні, соціальні, культурні, економічні, технологічні й інші аспекти, які взаємодіють між собою та впливають на стан і діяльність живих систем. Важливо враховувати, що середовище постійно змінюється, може бути різним за «форматом», тобто «макро», коли йдеться про все суспільство, народ, країну, або «мікро» – родина, оточуючі, освітній заклад; реальним (наприклад, природним або соціальним оточенням) або віртуальним (наприклад, інформаційним чи технологічним) (Братко, 2016). Наведемо деякі дані щодо впливів предметного середовища. Проілюструємо їх коротким екскурсом в так звану «теорію просторової конфігурації», у межах якої Б. Хілліер і його колеги вивчають, як структура простору впливає на поведінку та взаємодію людей, як різні типи організації просторів використовуються та взаємодіють у великих комплексах або міських областях, зонування та їх вплив на спільноту та соціальну взаємодію (Hillier, Hanson, 1984).

Спільними зусиллями представників філософської, соціологічної, екологічної, дизайнерської, культурознавчої, психолого-педагогічної тощо наукової спільноти, досліджується специфіка та перспективи позитивації впливу середовища на людину.

В аспекті завдань нашого дослідження, розглянемо педагогічну площину такого впливу через експлікацію поняття «освітнє середовище». Аналіз наукових джерел засвідчує існування різноманіття інтерпретацій та уявлень щодо цього терміну. Проте, слід зауважити, що це поняття є певною «сталістю» (Аніщенко, 2020: 61), що сприяє формуванню майбутніх професіоналів у різних сферах суспільної діяльності. Його «сталість» проявляється через наявність в освітньому процесі на всіх щаблях системи освіти, а «змінність» полягає у постійній динаміці його складових, що залежить від багатьох зовнішніх (економічні, політичні, соціокультурні тощо) та внутрішніх (освітні процеси, суб'єкти освіти тощо) чинників. Доведено, що освіта може бути успішною лише в разі створення специфічного творчого освітнього середовища, яке сприяє культурному і професійному розвитку його

суб'єктів. Воно має значний потенціал для становлення особистості і є свого роду «часово-просторовим конструктом», що включає в себе різноманітні педагогічні системи. Ці системи спрямовані на загальнокультурне самовизначення, розвиток, саморозвиток, і самореалізацію здобувача освіти як унікальної особистості (Баль, 2014; Полякова, 2018).

М.Братко, застосовуючи методи аналізу наукового дискурсу, класифікації й узагальнення, розглядає освітнє середовище як комплексну багаторівневу систему умов і обставин, що забезпечують оптимальні параметри для освітньої діяльності конкретного освітнього суб'єкта в таких визначальних аспектах, як мета, зміст, процес, результат в ресурси (Братко, 2016).

Отже, освітнє середовище – це сукупність умов, факторів та ресурсів, що створюють умови для здійснення навчально-виховного процесу та сприяють освітньому розвитку особистості. У цьому контексті «точкою перетину» всіх проекцій такої комплексної багаторівневої системи виступає зміст навчання, а освітні ресурси, що використовуються під час навчання, є ключовим елементом спільної діяльності суб'єктів освітнього процесу та є нормативною та культуро відповідною структурою цієї діяльності в рамках освітніх закладів.

Освітнє середовище закладу вищої освіти трактується як складне об'єднання соціокультурних, освітніх і виховних аспектів, що взаємодіють у діалектичній єдності; «багатосуб'єктне та багатопредметне утворення, що цілеспрямовано і стихійно впливає на професійно-особистісний розвиток майбутнього фахівця, забезпечуючи його готовність до професійної діяльності та/або продовження навчання, успішного виконання соціальних ролей та самореалізації у процесі життєдіяльності» (Братко, 2016: 18–19).

Беручи за основу це визначення, виокремимо основні особливості й вимоги до середовища сучасного закладу вищої освіти як засобу формування професійного менталітету майбутніх вихователів дітей дошкільного віку. Такі вимоги детерміновані, на нашу думку, по-перше, загальними тенденціями розвитку вищої освіти, як-от: глобалізація, модернізація, інноватизація, інтеграція, інтернаціоналізація, демократизація, гуманізація, гуманітаризація,

комерціалізація досліджень, неперервність, відкритість, автономізація освіти, її суб'єктність, мобільність і множинність форм здобуття тощо (Головань, 2011). По-друге, принципами функціонування середовищного підходу в освіті, а саме (відповідно до (Полякова, 2018: 194–195)): гуманізму, індивідуалізації та диференціації, інноваційності, актуальності, толерантності, відкритості, діалогічності, доступності, інтерактивності, суб'єктності, варіативності, адекватності, культурологічної зорієнтованості, персоналізації, корпоративності, педагогічної підтримки, технологічності, партисипативності.

По-третє, досліджувані особливості й вимоги зумовлені характеристиками професійного менталітету, серед яких основними є:

- світоглядні уявлення і ментальний досвід;
- ціннісно-цільові пріоритети, ідеали;
- професійні мотиви;
- самоідентифікація (Я-професійне);
- домінувальні потреби;
- способи мислення;
- архетипи колективного несвідомого;
- поведінкові настанови;
- професійно значущі особистісні якості (Княжева, 2022; Стрига, 2009 та ін.).

По-четверте, означені вимоги детермінуються особливостями професійної діяльності вихователя закладу дошкільної освіти і відповідно вимогами до нього, серед яких, застосовуючи дані наукових досліджень (Беленька, 2011; Богуш, 2007; Загородня, Тітаренко, 2018 та ін.) і вимоги Професійного стандарту «Вихователь закладу дошкільної освіти (2021)» вирізняємо:

- здатність до реалізації професійних функцій (виховна, навчальна, розвивальна, здоров'язбережувальна, комунікативна, методична, організаторська, інформаційна, координаційна, стимулювальна, соціальна, дослідницька, спрямовальна, діагностувальна, прогностична, коригувальна, материнська тощо);

- готовність здійснювати професійно-педагогічну діяльність відповідно до сучасних суспільних запитів і вимог, ціннісне ставлення до неї;
- володіння фаховими знаннями, практичними вміннями і навичками;
- здатність до професійного розвитку і самовдосконалення, інноваційність;
- готовність до партнерської взаємодії з учасниками освітнього процесу, діалогове мислення;
- гуманістична спрямованість особистості;
- сформованість соціально важливих особистісно-професійних якостей тощо.

За Г.Беленькою, яка здійснила аналіз культурного середовища педагогічного університету саме в аспекті професійної підготовки майбутніх вихователів, його відмітними особливостями мають стати: унікальні міжособистісні зв'язки суб'єктів освітнього процесу, спрямовані на їх розвиток і самовдосконалення; високотехнологічне забезпечення цього процесу, організація комфортного проживання студентів, спільна діяльність викладачів та студентів, урахування індивідуальних інтересів та потреб студентів, ставлення до навчання, самоврядування та спільної діяльності, а також взаємини, підтримка та допомога від співробітників і однокурсників (Беленька, 2011).

Ю.Косенко наголошує про те, що культурно-освітнє середовище ЗВО створює простір для реалізації широкого спектру діяльності студентів у позанавчальний період, включаючи соціокультурні та виховні ініціативи, організацію дозвілля та розваг. Учена наголошує на важливості взаємодії виховної роботи з освітньою, що сприяє підвищенню якості професійної підготовки майбутніх вихователів, формуванню «Я»-концепції, самовдосконаленню та свідомій професіоналізації (Косенко, 2010).

Солідаризуємося з думками знаних науковців і вважаємо, що освітнє середовище закладу вищої освіти є за своєю глибинною суттю професійно

зорієнтованим. Воно включає умови й ресурси, спрямовані на підготовку майбутніх вихователів до виконання педагогічної діяльності, набуття ціннісно зорієнтованих професійних мотивів, потреб, ідеалів, світоглядних настанов, засвоєння позитивних поведінкових архетипів, професійно значущих якостей, розвиток їхньої професійної компетентності й професійної ментальності, оскільки включає не лише академічні заняття, але й практичні можливості для отримання досвіду роботи з дітьми дошкільного віку, проведення навчально-методичних семінарів, тренінгів, участь у науково-методичних конференціях, наукових дослідженнях тощо. Таке середовище сприяє інтеграції теорії і практики, розвитку професійних навичок і вмінь, прояву креативності у вирішенні завдань, пов'язаних із професійно-педагогічною діяльністю. Цей процес ґрунтується на набутті суб'єктивного ментального досвіду та творчій активності майбутніх вихователів, їхній здатності до рефлексії над особистими досягненнями, набуття професійних навичок у спілкуванні та поведінці, а також на їхній настанові та позитивній мотивації щодо вибору професії вихователя.

Отже, оскільки освітнє середовище ЗВО за умови актуалізації його ціннісного потенціалу відповідно до сутності і структури професійного менталітету майбутніх вихователів ЗДО, забезпечує його поетапне формування в процесі професійно-педагогічної підготовки, педагогічною умовою, що убезпечить ефективний перебіг цього процесу визначаємо актуалізацію ціннісного потенціалу професійно зорієнтованого освітнього середовища закладу вищої освіти як першу педагогічну умову формування досліджуваного явища.

Обґрунтовуючи педагогічну умову – забезпечення усвідомленої як цінність позитивної мотивації майбутніх вихователів на формування професійного менталітету – виходили з постулату про те, що мотивація як рушійна сила не лише впливає на процес навчання, але й формує ставлення до професії, зумовлюючи прагнення до самовдосконалення та постійного професійного розвитку. Це, своєю чергою, гарантує, що підготовка майбутніх вихователів ЗДО не обмежуватиметься механічним засвоєнням знань, а буде

глибоко усвідомленим процесом, що відповідає сучасним вимогам і запитам професійної діяльності. Адже мотив виступає як рушійна сила, що спонукає особистість до дій і вчинків, перетворюючи внутрішні потреби та інтереси на усвідомлені стимули для діяльності. Він є тим глибинним фактором, «усвідомлюваною причиною», «збудження», «усвідомлене спонукування до діяльності», що визначає вибір поведінкової стратегії і впливає на активність індивіда в досягненні поставлених цілей. У ролі мотивів можуть виступати різноманітні внутрішні спонуки, такі як потреби, інтереси, прагнення, бажання, емоції та думки, які формують основу для особистісних рішень і дій. Ці спонукальні причини не тільки визначають, що саме особистість робить, але і як вона це робить. Наприклад, потреба у самореалізації може бути основним стимулом для індивіда розвиватися в професійній сфері, у той час як інтерес до певної діяльності здатен стимулювати глибше пізнання та вдосконалення в цій сфері. Прагнення досягти успіху чи визнання може викликати бажання до активної праці, а емоції, такі як почуття задоволення від досягнутих результатів, підтримують мотивацію в довгостроковій перспективі (Бланк, 2009; Михайлова, Пагава, Проніна, 2020; Синявський, Сергеєнкова, 2007; Скрипченко 2005; Шапран, 2016: 224; Reeve, 2018).

Окрім потреб, бажань, думок, прагнень, інтересів, емоцій і почуттів, мотивами, що здатні впливати на вибір стратегії поведінки в різних ситуаціях та бути важливими чинниками для досягнення професійних і особистісних цілей можуть виступати:

- цінності – як система особистісних і соціальних переконань, які впливають на вибір і оцінку довкілля, розуміння яких охоплює широкий спектр, починаючи від загальноприйнятих норм індивідуальної поведінки та закінчуючи глибоким усвідомленням сенсу життя в контексті суспільних відносин. Цей діапазон відображає важливість цінностей у формуванні особистісних орієнтирів, що впливають на життєві рішення та поведінкові патерни людини;

- соціальні норми та очікування – як вимоги та стандарти поведінки, прийняті в суспільстві або професійній спільноті, бажання відповідати яким може мотивувати до прагнень і дій;
- ідеали – як уявлення про те, якою особистість хотіла б бути часто слугують орієнтиром, що спрямовує дії особистісну активність;
- відчуття обов’язку перед іншими або самим собою може мотивувати людину виконувати певні дії, особливо якщо це пов’язано з важливими соціальними або професійними ролями;
- самооцінка та самоповага – як бажання підтримати або підвищити власну самооцінку. Особистість може бути мотивована до дій, які дозволять їй відчувати гордість за себе і свої досягнення;
- кар’єрні амбіції, прагнення досягти професійного зростання, підвищення по службі, отримання престижної посади або визнання в професійному середовищі;
- страх чи уникання негативних наслідків, небажання зазнати невдачі, сорому, критики або втратити можливості;
- приклад інших (модель наслідування) – рольові моделі або люди, яких особистість вважає взірцем для наслідування, можуть мотивувати її слідувати їхнім шляхом і досягати подібних результатів;
- матеріальні стимули – винагороди, пов’язані з фінансовою вигодою або іншими матеріальними благами (заробітна плата, бонуси, подарунки);
- зовнішній тиск чи вимоги – зобов’язання, накладені іншими, як-от керівництво або державні інституції, можуть примушувати особистість діяти відповідно до очікувань, навіть якщо це не є її внутрішнім бажанням (Артюшина, Журавська, Колесніченко, 2008; Дзюбо, Гриценко, 2009; Максименко, 2008: 78; Рибалко, 2014; Шапар, 2004; Gardner, Lambert, 1972; McClelland, 1987; Ryan, Deci, 2000 та ін.).

С.Гончаренко особливо підкреслює значення моральних мотивів у професійній діяльності, наголошуючи на тому, що саме вони надають глибший

смысл діям й учинкам людини. На думку вченого, моральні мотиви є тими рушійними чинниками, які не лише спонукають до активності, але й укорінюються в особистісному досвіді, забезпечуючи стійкість і усвідомленість професійних рішень (Гончаренко, 1997).

Мотивація розглядається як:

- система мотивів особистості, «матеріальних, або духовних стимулів», що спонукають її до «конкретних форм свідомої діяльності», «енергетизують» дії та вчинки, детермінують як її окремі конкретні рішення, так і стратегічну лінію її поведінки та діяльності (Freyer, 1981),

- спонукання, що «викликають активність організму і визначають її спрямованість» (Шапар, 2007: 265);

- внутрішній рушій до активної дії (С.Максименко, 2008);

- «детермінація, реалізована у психічних процесах» (С.Рубінштейн);

- складний процес, що поєднує зовнішні впливи з індивідуальними характеристиками людини (Г.Костюк, 1989);

- механізм, що узгоджує зовнішні чинники діяльності із внутрішніми мотивами та якостями особистості, визначаючи спрямованість та інтенсивність дій (О.Леонтьєв).

Послугуючись зробленими через осмислення й узагальнення науково-психологічних джерел умовиводами про розподіл мотивації на негативну, що рідко призводить до високих результатів, і позитивну, яка ґрунтується на таких чинниках, як бажання отримати схвалення оточення, досягти певного соціального статусу та реалізувати власні здібності та нахили (Дзюбко, Гріценок, 2009: 35–42), наголошуємо на важливості позитивної мотивації майбутніх вихователів на формування професійного менталітету, що є потужним каталізатором цього процесу, роблячи його приємним і бажаним, оскільки зумовлює прагнення до постійного підвищення якості своїх особистісних і професійних досягнень, критичне ставлення до вже здобутого, завзятість у вирішенні поставлених завдань і наполегливість у втіленні своїх ідей і цілей.

Поєднання у формулюванні однієї педагогічної умови і забезпечення позитивної мотивації майбутніх вихователів на формування професійного менталітету, і усвідомлення його як цінності, пояснюємо прийняттям наукової позиції щодо детермінованості цих явищ. Адже, цінності формують внутрішній світ людини, визначають її пріоритети, моральні орієнтири та життєві установки.

Цінності можна розглядати як «глибинний вияв потреби», поєднання знань, почуттів, бажань і дій, які займають ключове місце в структурі особистості та допомагають формувати її життєві позиції (Кавалеров, 2001). Вони не лише забезпечують розуміння сенсу та цілей життя, але й становлять фундамент для самоствердження індивіда як творчої особистості, визначаючи його ставлення до всіх аспектів суспільного життя (Дубасенюк, 2011; 358) й охоплюють широкий спектр особливо важливих як для людини, так і для суспільства в цілому матеріальних та нематеріальних елементів, включаючи світоглядні норми, уявлення, якості, ідеали тощо (Рибалко, 2007). Цінність – це не лише те, що користується пошаною і вважається важливим, а й те, до чого людина прагне, що може слугувати метою її життя. Досягнення цих цінностей приносить відчуття щастя і задоволення, адже вони формують основи для особистісного розвитку і самореалізації (Пелех, Кукла, 2019: 18).

У психології існує концепція, згідно з якою ціннісні орієнтації стають основою для мотиваційної структури особистості, формують її життєві перспективи та «вектор» розвитку, слугуючи найзначнішим внутрішнім джерелом і механізмом її змін (А.Маслоу, К.Роджерс, С.Рубінштейн та ін.). Якщо особистість бачить діяльність як таку, що відповідає її цінностям, вона буде прагнути виконувати її на високому рівні. Це відбувається через внутрішнє переконання в тому, що ця діяльність (феномен, новоутворення, явище, процес) важлива і значуща не тільки із зовнішньої площини (професійної, соціальної), але й з позиції внутрішніх цінностей. Усвідомлення майбутніми вихователями професійного менталітету як цінності формує внутрішню (інтринсивну) мотивацію, яка є набагато потужнішою та стійкішою, ніж зовнішня.

Приймаємо наукову позицію Р.Найди щодо усвідомлення внутрішньої позитивної мотивації як «сукупності природних та соціальних чинників», що спонукають майбутніх педагогів-вихователів ЗДО «долучитися до освітнього процесу» та детермінують його результативність (Найда, 2023: 350).

Внутрішня позитивна мотивація сприяє тому, що особистість отримує задоволення від самого процесу діяльності, навіть якщо вона не приносить миттєвих винагород. Вона прагне досягати нових вершин, адже відчуває задоволення від самореалізації та розвитку в обраній сфері. Водночас внутрішня мотивація – це рушійна сила, яка формується на основі особистісних переконань і духовних прагнень майбутнього вихователя ЗДО. Вона виникає з глибокого усвідомлення власних цінностей, покликання до професії та самоідентифікації з нею, що спонукає майбутнього педагога-вихователя до активної діяльності.

Внутрішня мотивація складається з низки внутрішніх стимулів, що впливають на поведінку та дії особистості, забезпечуючи саморегуляцію та прагнення до самовдосконалення (Фрицюк, 2017; .78). Це джерело, яке спонукає до професійного становлення зсередини, роблячи процес навчання і формування професійного менталітету не просто нав'язаним ззовні завданням, а особистісним прагненням і задоволенням від обраної професії, забезпечуючи самоідентифікацію з нею. Коли майбутній вихователь усвідомлює важливість формування професійного менталітету на ціннісному рівні, він починає ототожнювати себе з обраною професією на глибшому рівні, що стимулює особистісну та професійну відповідальність, допомагаючи вихователям не лише виконувати обов'язки, але й розуміти свою місію в контексті виховання дітей, формуючи довірчі й емоційно наповнені стосунки з ними. Цінною вважаємо методичну пораду Р.Найди щодо формування позитивної мотивації майбутніх вихователів. Учена радить активно залучати їх до виконання квазіпрофесійних навчально-дослідних завдань, що сприятиме формуванню позитивних мотивів, що в подальшому стимулюватимуть їх до активної пізнавальної та професійної діяльності. При цьому варто приділити увагу перетворенню пізнавальних

мотивів у професійні мотиви у майбутніх вихователів (Найда, 2023: 346). Важливим засобом формування позитивної мотивації здобувачів освіти О.Скрипченко розглядає розроблення інноваційного навчально-методичного забезпечення, що уможливорює здійснення якісного навчально-методичного супроводу, ознайомлення з інноваційними підходами та створення сприятливих умов для їхньої професійно-педагогічної підготовки (Скрипченко, 2005).

Усвідомлення професійного менталітету як цінності допомагає майбутньому педагогу-вихователю ідентифікувати себе з професією та соціальною роллю, яку він виконує. Коли особистість бачить свою професію як невід’ємну частину власної ідентичності, це посилює її готовність вкладати більше часу, зусиль і ресурсів у вдосконалення професійних компетентностей та ефективне виконання функційних обов’язків.

Цінності сприяють довготривалій і стійкій мотивації. Дослідження показують, що діяльність, яка ґрунтується на ціннісних переконаннях, є стійкішою щодо позитивної мотивації до її здійснення. У порівнянні із зовнішніми чинниками мотивації (винагорода, похвала, соціальне визнання), цінності є набагато тривалішим джерелом енергії для виконання певної діяльності (Єрмакова, 2003). Вони дають змогу долати труднощі та зберігати інтерес до діяльності (у нашому випадку – до формування професійного менталітету) навіть за відсутності зовнішніх стимулів.

Усвідомлення майбутніми вихователями професійного менталітету як цінності впливає не тільки на актуалізацію позитивної мотивації до його формування, але й на якість самого освітнього процесу в цілому. Коли особистість мотивована внутрішньо, вона прагне виконувати діяльність на найвищому рівні, оскільки це відповідає її переконанням. Така діяльність не сприймається як обов’язок, а радше як реалізація важливої місії або завдання і стимулює майбутнього вихователя до безперервного саморозвитку та вдосконалення. Тому, усвідомлення майбутніми вихователями ЗДО професійного менталітету як цінності відіграє роль потужного мотиваційного чинника, що сприяє активному і якісному його формуванню, детермінує

внутрішню мотивацію, та спричинюється нею, стимулює професійну ідентифікацію, забезпечує стійкість інтересу до майбутньої професійної діяльності та підвищує її якість.

Отже, забезпечення позитивної мотивації майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до формування професійного менталітету й усвідомлення його як цінності розглядаємо ключовою педагогічною умовою формування досліджуваного феномену в процесі фахової підготовки.

Ураховуючи наукові позиції вчених щодо базування позитивної мотивації на таких сприятливих чинниках, як похвала, винагороди, заохочення, підтримка, допомога, повага, відчуття успіху, можливість проявляти творчість, третьою педагогічною умовою формування професійного менталітету майбутніх вихователів ЗДО визначаємо забезпечення фасилітаційного супроводу професійної, квазіпрофесійної та самоосвітньої діяльності майбутніх вихователів ЗДО.

Розкриємо сутність термінолексми «фасилітаційний супровід» починаючи з першого поняття. Термін «фасилітація» бере свій початок від латинського слова «facilis», що означає «легкий» або «зручний». Це слово стало основою для англійського дієслова «to facilitate», яке перекладається як «полегшувати», «сприяти», «допомагати», «спрощувати», «підтримувати». У французькій мові також є похідне слово «facile», що використовується в значенні «простий» або «нескладний».

У довідкових джерелах знаходимо термін «фасилітація соціальна», що описана як явище, при якому присутність групи сприяє збільшенню енергії, підвищенню активності та посиленню домінантних реакцій індивіда, полегшуючи виконання ним певної діяльності. У таких умовах індивід демонструє кращі результати або більшу продуктивність завдяки впливу довколишніх (Приходько, Юрченко, 2016: 278).

Аналіз літератури свідчить про широке застосування терміна фасилітація у різних наукових галузях (неврології, фізіології, психології, правознавстві, менеджменті, педагогіці тощо). В освітньому, управлінському, комунікаційному

контекстах фасилітація передбачає створення сприятливих умов для ефективної взаємодії, комунікації та досягнення цілей групи.

К.Роджерс – один із перших, хто ввів поняття фасилітації в контексті гуманістичної психології. Його праці про «фасилітативне навчання» (facilitative learning) є фундаментальними для розуміння фасилітаційної ролі педагога. Учений трактував фасилітацію як процес, за допомогою якого педагоги можуть самостійно навчатися жити та сприяти розвитку своїх учнів. Видатний науковець виокремив три ключові характеристики поведінки педагога-фасилітатора:

- справжність і конгруентність (педагог відкрито виражає свої думки, почуття та погляди, залишаючись щирим і адекватно передаючи їх учням);

- прийняття та довіра (педагог сприймає кожного вихованця як унікальну особистість, вірить у його потенціал і висловлює впевненість у його можливостях);

- емпатійне розуміння (педагог здатний глибоко розуміти внутрішній світ своїх учнів, усвідомлюючи їхні мотиви та переживання) (Rogers, 1969). У сучасному науковому дискурсі і три ознаки, визначені К.Роджерсом, узагальнено називатися базовими принципами фасилітації: «конгруентність, довіра та емпатія» (Rogers, 1969).

Підтримку і розвиток цих ідей знаходимо в дослідженні Е.Гуцало, яка наголошує, що фасилітація, як підхід, сприятиме гуманізації освітнього процесу в закладах освіти, створюючи умови для особистісного розвитку її здобувачів, доводить актуальність набуття майбутніми педагогами спеціальних фасилітаційних умінь, що дозволять їм ефективно застосовувати особистісно зорієнтовані технології навчання у професійній діяльності, забезпечувати адекватне психолого-педагогічне проектування. Дослідниця, акцентуючи на здатності педагога виступати фасилітатором, визначає притаманні йому особистісні якості, а саме: шанобливе ставлення до довколишніх, почуття гумору, відповідальність, впевненість у собі, оптимізм,. Саме такий «недирективний учитель-фасилітатор» здатний створювати атмосферу свободи,

самостійності та відповідальності за власне навчання, «фасилітативні управлінські ситуації» та підтримувати зростання учнів як самостійних особистостей (Gutsalo, 2016).

О.Галіцан характеризує педагогічну фасилітацію як специфічний вид педагогічної діяльності, спрямований на допомогу здобувачам освіти в усвідомленні власної цінності. Вона полягає у підтримці їхнього прагнення до особистісного розвитку, самореалізації та самовдосконалення через організацію гуманістичного, діалогічного спілкування на основі суб'єкт-суб'єктних відносин, а також у створенні атмосфери «безумовного прийняття, розуміння і довіри» (Галіцан, 2010: 8).

Педагогічна фасилітація, за К.Шевченко, являє собою феномен, який базується на особистісній орієнтації, внутрішній мотивації та якостях педагога, що знаходять своє втілення в його практичній діяльності та комунікації. Вона виступає проявом його професіоналізму, демонструючи здатність створювати сприятливі умови для всебічного розвитку здобувачів і сприяти їхній освіті та самоосвіті (Шевченко, 2014: 260).

В.Нестеренко вважає, що педагогічна фасилітація полягає у подоланні традиційної ролі здобувачів вищої освіти як виконавців спільної діяльності, що дозволяє перейти від підготовки фахівців-функціонерів до формування активних спеціалістів, здатних до самостійного аналізу та прийняття нестандартних рішень, наголошуючи, що мотиви їхньої активної поведінки лежать не в виконавській, а в орієнтаційній частині взаємодії. Усвідомлення цього зміщує акцент діяльності викладача на залучення студентів до спільного орієнтування у предметі та освітньому процесі, а також у делегуванні їм управлінських функцій. (Нестеренко, 2003: 13).

Р.Шварц позиціонує фасилітацію як сучасний підхід до управління груповими процесами та організації взаємодії між учасниками різноманітних заходів або навчальних занять. Її основна суть, на думку дослідника, полягає в тому, щоб допомагати групі або індивідам організовувати спільну діяльність та досягати визначених результатів, водночас не втручаючись безпосередньо в

зміст цієї діяльності. Фасилітатор, тобто той, хто здійснює фасилітацію, відіграє роль нейтрального посередника, який спрямовує процес, але не приймає рішень за учасників через реалізацію таких основних принципів фасилітації:

- нейтральність, тобто фасилітатор не має власної зацікавленості в результатах роботи групи і залишається нейтральним до всіх висловлювань та рішень учасників;

- підтримка комунікації, адже одним з основних завдань фасилітатора є забезпечення ефективної комунікації між учасниками, щоб кожен мав можливість висловитися і бути почутим;

- фокус на процесі, що означає зосередженість фасилітатора на управлінні процесом групової взаємодії, допомагаючи групі йти до мети, не втручаючись у зміст обговорень;

- забезпечення структури, оскільки фасилітація передбачає створення чіткої структури для проведення заходу або зустрічі, щоб процес був логічно організований і не виходив за межі обговорених рамок;

- адаптація до потреб групи, оскільки успішний фасилітатор має вміти адаптувати процес взаємодії відповідно до інтересів, стилю спілкування та динаміки групи.

Фасилітатор, зазначає учений, не є лідером або керівником у традиційному розумінні. Його функції полягають у тому, щоб:

- створювати сприятливе середовище для співпраці;
- спрямовувати процес обговорення та прийняття рішень;
- допомагати учасникам зосереджуватися на ключових питаннях;
- підтримувати баланс між різними думками, позиціями, ідеями, міркуваннями;
- сприяти вирішенню конфліктів (Schwarz, 2016).

Отже, фасилітація в сучасному розумінні означає створення умов, які полегшують виконання завдань, спрощують процеси взаємодії та сприяють досягненню цілей через підтримку та допомогу.

З.Л.Берге також активно розвивав концепцію фасилітації в освітньому середовищі. Він підкреслював важливість ролі фасилітатора в освітньому процесі, особливо в онлайн-освіті у підтримці взаємодії здобувачів освіти з матеріалом, викладачем та між собою, виділяючи чотири аспекти фасилітації:

- педагогічна фасилітація – зосереджена на забезпеченні освітніх потреб здобувачів, підтримці процесу освоєння знань і розвитку критичного мислення;
- соціальна фасилітація передбачає створення сприятливої соціальної атмосфери для комфортної взаємодії між учасниками, що сприяє активній співпраці та груповій роботі;
- менеджерська фасилітація включає організаційні аспекти, як-от управління часом, постановка цілей і забезпечення дотримання структури курсу;
- технічна фасилітація включає допомогу здобувачам освіти у використанні технологій, необхідних для участі в освітньому процесі, особливо в контексті онлайн-курсів.

Учений наголошує, що фасилітатор в дистанційному навчанні не просто передає інформацію, а й виконує роль наставника і координатора, допомагаючи здобувачам освіти освоювати матеріал, вирішувати проблеми та взаємодіяти один з одним (Berge, 2016).

О.Фісун послуговується терміном «психолого-педагогічна фасилітація» і характеризує її як «специфічний вид педагогічної взаємодії», що забезпечує усвідомлений, інтенсивно-продуктивний розвиток і саморозвиток її учасників, головною метою якої є створення сприятливих передумов для розкриття внутрішнього потенціалу кожної особистості через взаємопізнання, взаємовплив, взаєморозуміння, узгодженість спільних дій суб'єктів освітнього процесу (Фісун, 2011: 80).

Натомість у дослідженні А. Гельбак йдеться про «фасилітаційну взаємодію» як особливий вид психологічної взаємодії, основна мета якої полягає у якій сприятиме виявленню особистої активності та встановленню

емоційно-комунікативного зв'язку між усіма її учасниками процесу «недирективного навчання», а визначальними рисами є гуманістичність, демократизація стосунків, діалогічність, активність (Гельбак, 2010: 39).

О.Близнюкова тлумачить фасилітативну взаємодію як «суб'єкт-суб'єктний зв'язок» між педагогом і учнями, що формується в ході спільної діяльності та комунікації, спрямований на розвиток духовно-особистісних якостей кожного учасника, стимулювання їхнього морального самовдосконалення, а також на поглиблення гуманізації ціннісно-смислової сфери. У результаті цей процес сприяє особистісному саморозвитку учнів, допомагаючи їм усвідомлено й активно формувати власний життєвий шлях. Ознаками такої взаємодії є «суб'єктність, етичність, діалогічність, креативність». Дослідниця, урахувуючи наукові позиції вчених, виділяє такі чинники, що суттєво впливають на продуктивність діяльності під час фасилітаційної взаємодії: індивідуально-психологічні особливості учасників, що визначають значущість і ставлення до фасилітатора, а також мотиви, що спонукають учасників до активної участі в діяльності; особистість фасилітатора (індивідуальні властивості, особистісні якості, персональна референтність для інших учасників, мотиви діяльності, стиль фасилітації, здатність створювати сприятливі умови для співпраці, соціальна роль у групі, яка може варіюватися від спостерігача до активного учасника або навіть суперника); характер групової діяльності (складність завдань, які виконують учасники, а також рівень креативності, необхідний для досягнення спільних цілей) і відносини між учасниками, що охоплюють динаміку взаємодії в процесі спільної діяльності, а також психологічний клімат, що панує в учнівській спільноті. Всі чинники взаємодіють між собою, формуючи умови, за яких фасилітаційна взаємодія стає максимально ефективною (Близнюкова, 2018: 32–38).

І.Прокопенко фасилітативну взаємодію характеризує як педагогічний процес, який сприяє підвищенню ефективності спільної діяльності та активізує всебічний розвиток її учасників, має на меті створення сприятливих умов для самореалізації та повного розкриття особистісних потенціалів, що досягається

завдяки ретельній організації з боку педагога, який проявляє професійно важливі якості та властивості (Прокопенко, 2021: 91).

Погоджуємося з дослідницькою позицією О.Галіцан, яка відносить фасилітаційну взаємодію до суб'єкт-суб'єктної, а її суттєвими ознаками визначає рівноправність, особистісну зорієнтованість, діалогічність. Фасилітацію вчена характеризує як специфічну характеристику професійно-педагогічної діяльності та ознаку її якості (Галіцан, 2010: 13).

Типологічними ознаками такої взаємодії за О.Фісун є:

- відкритість і щирість педагога у вираженні своїх думок, переконань та поглядів;
- прийняття здобувача освіти як цінності, вияв поваги до її потреб, інтересів та прагнень, а також віра у її потенціал;
- вміння педагога виявляти емпатію;
- активне заохочення здобувачів освіти до саморозвитку та самовиховання в ході освітнього процесу (Фісун, 2011: 83).

До цих типологічних ознак, спираючись на науковий доробок Т.Койчевої, можна додати вміння педагога полегшувати і прискорювати процес засвоєння навчального матеріалу, сприяти розвитку самостійності здобувачів, а також підтримувати і супроводжувати особистісний розвиток усіх учасників освітнього процесу (Койчева, 2004).

На думку вчених (Hunter, Bailey, Taylor, 1996), для здійснення фасилітаційної взаємодії педагогу потрібно бути собою й уміти «поставити себе на місце іншого», а К.Гарніш, Дж.Райт і П. Уілсон вважають за необхідне залучити до розуміння змісту і структури фасилітаційної взаємодії педагога принцип гуманістичної психології та психотерапії, що полягає в його здатності «зрозуміти – пробачити – прийняти». Наголошується на важливості глибокого розуміння учня, емпатії до його помилок і безумовного прийняття його як особистості, що сприяє створенню сприятливого простору для розвитку та самореалізації (Wilson, Harnish, Wright, 2003: 124).

Близьким за значенням з фасилітативною взаємодією є партнерська взаємодія. Це поняття в царині дошкільної освіти ґрунтовно розкрито в докторському дослідженні О.Ковшар. Учена характеризує це поняття як процес, що здійснюється між суб'єктами освіти в ході освітньо-виховної діяльності і «спрямований на розвиток особистості кожного із суб'єктів, які взаємодіють». Партнерська педагогічна взаємодія в передшкільній освіті, як переконливо доводить дослідниця, це процес спільної діяльності педагогів-вихователів, дітей, батьків і адміністрації закладу, спрямований на розвиток кожного учасника та забезпечення гармонійного виховання. Її основна мета полягає у створенні умов для всебічного розвитку дитини через суб'єкт-суб'єктну взаємодію, що будується на основі співпраці та єдності дій всіх учасників. Важливими чинниками цього процесу є дитиноцентризм, єдність педагогічних вимог і гуманні відносини його суб'єктів (Ковшар, 2016: 238).

У своїй роботі С.Коломійченко послуговується поняттям «фасилітаційне спілкування», тлумачами його як специфічний формат гуманістичної педагогічної взаємодії учителя і учнів, що базується на суб'єкт-суб'єктних відносинах, які передбачають взаємоприйняття, повагу, співпереживання, толерантність, а також надання допомоги й підтримки. Вона також наголошує на важливості фасилітаційного спілкування як засобу «глибинного духовно-морального саморозкриття особистісних потенціалів», спрямованого на максимальне розкриття творчих здібностей здобувачів освіти, формування адекватної та гнучкої поведінки, а також на досягнення успіху в навчанні. Таке спілкування виконує певні педагогічні функції, створюючи найкращі умови для розвитку позитивної мотивації учнів, їхньої активної творчої діяльності та створення сприятливого емоційного клімату в навчанні через здатність педагога передавати інформацію, усвідомлювати емоційний стан учня та впливати на нього (Коломійченко, 2010: 38; 41).

У дослідженні І.Авдєєвої та І.Мельникової доведено, що в організації фасилітаційного спілкування ключове значення має дотримання певних принципів, які сприяють ефективному освітньому процесу ЗВО та розвитку

особистості його суб'єктів. Перший принцип – це опертя на внутрішні особистісні ресурси, що вимагає від педагога-фасилітатора впевненості в спроможності здобувачів освіти самотійно знаходити рішення своїх проблем і формувати свій шлях поведінки. Ця впевненість створює атмосферу довіри та підтримки, яка стимулює студентів до активного самовизначення.

Другий важливий аспект – це суб'єктивна активність. Педагог має бути націлений на розвиток здатності студентів брати на себе відповідальність за свої дії та результати, для потрібно надавати їм можливості для прийняття рішень, що впливають на їхнє навчання, що, у свою чергу, стимулює їх активну участь і залучення в освітній процес.

Третій принцип – емоційний баланс – передбачає вміння педагога узгоджувати позитивні та негативні емоції, що виникають в освітньому процесі, створювати сприятливий емоційний фон, де здобувачі освіти можуть відчувати успіх і задоволення від навчання. При цьому важливо проявляти толерантність до непередбачених результатів навчальної діяльності, що також є частиною емоційної зрілості педагога.

Останній принцип – футуральність – акцентує на необхідності врахування потенційних можливостей здобувача освіти, які ще не були виявлені, але мають шанси на розвиток. Педагог-фасилітатор має заохочувати студентів до відкриття своїх прихованих ресурсів і талантів, що може суттєво вплинути на їхнє навчання та особистісний розвиток. Застосування цих принципів у фасилітаційному спілкуванні, доводять науковці, не лише сприяє ефективному засвоєнню знань, але й допомагає студентам стати більш усвідомленими, активними та відповідальними особистостями, готовими до активної свідомої діяльності у змінюваних умовах сучасного світу (Авдєєва, Мельникова, 2007: 93)

Фасилітаційне спілкування реалізується через фасилітаційні дії (специфічна діяльність педагога, яка забезпечує гуманістичний підхід у взаємодії з вихованцями, в основі якого лежать довіра до їхніх потенційних можливостей учнів, повага до особистості, емпатійність, зорієнтованість на

співпрацю і конгруентність (Носова, 2007: 44) і фасилітаційний вплив (А.Гельбак, О.Кондрашихіна, О.Фокша). Фасилітаційний вплив О.Кондрашихіна інтерпретує через ряд ключових термінів, які підкреслюють важливість індивідуального підходу. Серед них можна виділити «цілеспрямоване недіяння», що акцентує увагу на важливості паузи, надаючи можливість особистості самостійно знаходити рішення та «ненасильницьке діяння», що вказує на необхідність взаємодії без примусу, підтримуючи розвиток довіри та партнерства (Кондрашихіна, 2004: 142).

А.Гельбак, стверджуючи, що фасилітаційний вплив є важливим інструментом, який сприяє формуванню сприятливого психологічного контакту між педагогом та учнями, завдяки якому забезпечуються суб'єкт-суб'єктні стосунки, що є основою для відкритого та довірливого спілкування. Такий вплив, на думку дослідниці, допомагає усунути численні психологічні бар'єри (вікові, соціально-психологічні, мотиваційні, настановні, пізнавальні), що можуть виникати у взаємодії педагога з підлітками й часто ускладнюють освітній процес, сприяє переведенню учнів з їхньої звичної ролі спостерігачів на позицію активних співдіячів, заохочуючи їх брати участь у навчанні не лише як пасивні отримувачі знань, а як повноправні суб'єкти педагогічної творчості (Гельбак, 2010: 44). О.Фокша фасилітаційний вплив цілком справедливо визнає «оптимізувальним чинником освітнього процесу», що здатний забезпечити успішну реалізацію його основних компонентів (Фокша, 2019: 50).

Утіленням педагогічної фасилітації деякі вчені вбачають фасилітаційну підтримку як форму спільної, але пасивної взаємодії, що реалізується застосуванням методів конструктивного спілкування, які сприяють створенню відкритого й довірливого середовища для учасників, у якому фасилітатор постає як фахівець, який займає нейтральну позицію, «не втручається в суть обговорення», не пропонує власних ідей, не вправляючись у прийнятті рішень (Авдєєва, Мельникова, 2007: 77). Натомість Х.Цзіншен, досліджуючи процес формування естетичного світогляду в майбутніх учителів образотворчого мистецтва, розглядає фасилітаційну підтримку як процес взаємодії між

викладачем і здобувачем освіти, спрямований на професійний і творчий розвиток через занурення студента в естетично багатий освітній простір, де педагог активно використовує різноманітні методи педагогічної підтримки для досягнення освітніх цілей. У такому середовищі педагог не лише забезпечує освітній процес, а й впроваджує елементи супроводу, які сприяють творчому зростанню студентів, що дозволяє майбутнім педагогам отримати всебічну підготовку як професіоналів у сфері мистецтва і навчання, здатних надихати та навчати нові покоління учнів (Цзіншен, 2017: 16–17).

Дуже важливими для нашого дослідження є науковий доробок О.Сніговської, яка використовує поняття «фасилітаційний супровід», який, на думку авторки, передбачає занурення студентів у навчальне середовище, яке максимально наближене до умов їхньої майбутньої професії і спрямований на розширення обсягу специфічних знань, зорієнтованих на професійну діяльність, забезпечуючи майбутнім професіоналам успішну адаптацію в обраній сфері (Сніговська, 2014: 16).

Для власного тлумачення цього поняття визначимося спочатку із сутністю терміну «супровід», який у довідкових джерелах визначається як те, що «супроводить яку-небудь дію, явище», додавання, «внесення доповнень до чогось» (Івченко, 2005: 462; Яременко, Сліпушко, 2006: 481); як дія «зі значенням супроводжувати», «бути в чіємусь товаристві», «бути під охороною...» (Бусел, 2005: 1415).

Психологічний супровід І.Бех характеризує через поняття «конструктивна і гуманістична взаємодія», що реалізується через особистісно зорієнтоване діалогічне спілкування педагога із вихованцем спрямоване на зближення «ціннісно-сміслових орієнтацій учасників діалогу» (Бех, 2004: 4).

У роботі Е.Гуцало терміносполука «педагогічний супровід» розглядається з двох аспектів: як метод, що забезпечує створення умов для того, щоб суб'єкт міг приймати оптимальні рішення в різних життєвих ситуаціях, і як комплекс послідовних дій, що допомагають суб'єкту прийняти рішення та взяти відповідальність за його втілення (Гуцало, 2013: 134).

За С.Попиченко, в умовах ЗДО педагогічний супровід – це створення «простору становлення дитини» з метою «оптимізації її розвитку» у взаємодії з довіллям (Попиченко, 2014: 81).

Психолого-педагогічний супровід у контексті вищої освіти І.Княжева визначає як «систему професійної діяльності викладача, побудованої на максимальному врахуванні наявних особистісних ресурсів і спрямованої на створення оптимальних умов для повноцінного розвитку й успішного особистісного і професійного становлення майбутнього вчителя як суб'єкта освітнього процесу» (Княжева, 2022: 101).

Відзначаємо важливу для розуміння сутності і перспектив реалізації психолого-педагогічного супроводу в процесі підготовки майбутніх вихователів ЗДО заувагу Р.Найди про те, що він передбачає не лише «діагностування, консультування та вправління», а й вивчення та аналіз складних педагогічних ситуацій й упровадження практичної діяльності, зорієнтованої на «розвиток специфічних компетенцій» майбутніх вихователів (Найда, 2023: 356).

Ураховуючи вищезазначене, фасилітаційний супровід професійної, квазіпрофесійної та самоосвітньої діяльності майбутніх вихователів ЗДО розуміємо як процес системної допомоги і підтримки викладача, що базується на принципах конгруентності, довіри та емпатії, забезпечує оптимальний простір для вирішення новопосталих завдань особистісного і професійного становлення майбутніх педагогів-вихователів.

Висновки з розділу 1

Формування професійного менталітету майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти є актуальним і важливим завданням професійно-педагогічної підготовки компетентних кадрів у сфері освіти, особливо в умовах постійного зростання популярності закладів дошкільної освіти і підвищення вимог до її якості. Це вимагає наявності висококваліфікованих фахівців, які усвідомлюють значення свого професійного статусу, мають стійкі настанови на актуалізацію та розвиток власних особистісних і професійних потенцій, ідентифікують себе з

майбутньою професійною діяльністю, мають розвинені професійні потреби й умотивовані щодо реалізації ціннісно-цілових пріоритетів гуманістично зорієнтованої дошкільної освіти.

Розкрито зміст поняття «професійне становлення» й проаналізовано ступінь дослідженості різних його аспектів стосовно професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. Професійне становлення педагога-вихователя позиціоноване як багатокomпонентний процес розвитку особистості у площині обраної професії, що відображає її постійне самовдосконалення та адаптацію до професійних умов протягом життя, відбувається через постійну інтеграцію нових знань і досвіду в професійно-педагогічну діяльність, формування професійного світогляду і забезпечує готовність до реалізації професійно-педагогічних функцій вихователя закладу дошкільної освіти на високому рівні. Проаналізоване функційне наповнення професійної діяльності вихователів закладів дошкільної освіти та доведено його детермінованість процесом їхнього професійного становлення.

За результатами проведеного дослідження відзначається різнобічне вивчення феномену «менталітет» представниками багатьох наукових галузей. Проте, у сучасній українській та зарубіжній науковій думці досі немає уніфікованого визначення цього поняття. Доведено, що в менталітеті відбивається особистісні реакції на прийняті у суспільстві норми, звичаї, настанови, традиції, а професійна ментальність визначається інтересами особистості у специфічній діяльності, соціальними настановами на актуалізацію своїх потенцій, розвиток їх у процесі цієї діяльності, усвідомлення соціального статусу, ідентифікацію його з набутим, актуальним і потенційним рівнем професійного становлення.

Професійний менталітет являє собою професійні соціальні настанови, мотиви, ціннісні орієнтації, особливості сприйняття, спосіб мислення та поведінки, що відповідають критеріям моралі та вимогам відповідного професійного кодексу тієї чи тієї професії, що забезпечує належне ефективне виконання службових обов'язків із урахуванням можливостей і здібностей

людини. Особливістю професійної ментальності педагога стає трансляція накопиченого соціокультурного досвіду наступному поколінню, творчий розвиток особистості як чинника подальшого вдосконалення та збагачення культурних надбань людства.

Визначено сутність феномену «професійний менталітет майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти», писано його особливості та своєрідність, що віддзеркалює його структура, яка вміщує концептуально-гностичний (пов'язаний із пізнавальною діяльністю, інтелектуальними процесами, знаннями, які педагоги отримують і застосовують у своїй роботі), орієнтаційно-ідентифікаційний (відображає професійну ідентифікацію майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, їхнє самоусвідомлення як представників професії та зорієнтованість на ментальні цінності дошкільної освіти) та емотивно-конативний (охоплює емоційно-особистісну й поведінкову сферу майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти і пов'язаний з їхньою здатністю емоційно включатися в продуктивну педагогічну діяльність, формувати стійкий особистісний контакт з дітьми, проявляти емпатію та здійснювати емоційну підтримку) компоненти.

Визначено й обґрунтовано педагогічні умови формування професійного менталітету майбутніх вихователів як сукупність стійких зовнішніх і внутрішніх обставин і чинників, що об'єктивно виникають або суб'єктивно створюються в процесі фахової підготовки, відповідають критеріям оптимальності та ефективності освітньої діяльності і забезпечують у якості рушійної сили достатній рівень сформованості в майбутніх педагогів-вихователів професійного менталітету.

РОЗДІЛ 2.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО МЕНТАЛІТЕТУ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ У ЗВО

2.1. Критерії, показники, методика та результати діагностики рівнів сформованості професійного менталітету майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти (констатувальний етап)

Констатувальний етап експерименту був організований з метою діагностики рівнів сформованості в майбутніх вихователів ЗДО професійного менталітету. До нього було залучено 78 здобувачів освіти. Експериментальну групу (ЕГ) склали 38 майбутніх вихователів Університету Ушинського, контрольну групу (КГ) – 40 студентів 2-3 курсів спеціальності 012 «Дошкільна освіта» Криворізького державного педагогічного університету.

Необхідність визначення критеріїв і показників для діагностики сформованості професійного менталітету майбутніх вихователів ЗДО спричинена усвідомленням сутності досліджуваного феномену як складного та динамічного особистісного утворення. Його складність детермінована структурою, а динамічність (доведена в попередньому розділі) виявляється в тому, що здобувач вищої освіти як суб'єкт освітньо-професійної діяльності, не лише активно бере участь в освітньому процесі, здійснюючи квазіпрофесійну й професійну діяльність, але й постійно розвивається в цьому контексті, змінює як власні особистісні, так і професійні характеристики. При взаємодії з освітньо-професійним середовищем, студент виходить за межі традиційних уявлень про освітній простір і себе в ньому, перевершуючи його статичні рамки та впливаючи на його подальші зміни.

Загальновизнаним для діагностування рівнів сформованості педагогічних явищ, об'єктів, процесів є визначення певних, відповідних структурі досліджуваного феномену критеріїв та показників. Критерій у цьому контексті

виступає своєрідним абстрактним «мірилом», що слугує для оцінювання наявності або відсутності ознак досліджуваного явища у респондентів. Він є одиницею вимірювання, своєрідним стандартом, що дозволяє оцінювати результати діяльності, пов'язаної з проявом цього феномена, забезпечуючи наукову обґрунтованість оцінок, допомагає точно визначити рівень сформованості того чи того феномена.

Щоб забезпечити надійність діагностики, необхідно звернутися до наукових позицій Т.Андрющенко, Г.Беленької, А.Богущ, А.Дубасенюк, О.Галіцян, С.Гончаренка, Л.Зданевич, Н.Кічук, І.Княжевої, О.Ковшар, Т.Койчевої, З.Курлянд, Т.Лесіної, А.Линенко, О.Листопада, І.Мардарової, Т.Осипової, І.Рогальської-Яблонської, Т.Танько та ін., які підкреслюють важливість таких характеристик критеріїв, як об'єктивність і здатність відображати найбільш суттєві риси досліджуваного явища. Критерій, по суті, є стандартом, що дозволяє оцінювати результати діяльності, пов'язаної з проявом цього феномена, забезпечуючи наукову обґрунтованість оцінок. Науковці засвідчують доцільність розглядати показник як складник критерію, що відображає ступінь вираженості та «якісну сформованість» явища. Він репрезентує певний аспект критерію, на основі якого можна робити висновки про рівень сформованості необхідних властивостей, якостей, знань, умінь та інших особистісно-професійних параметрів майбутніх вихователів у межах досліджуваного феномену.

Враховуючи педагогічну сутність професійного менталітету майбутніх вихователів ЗДО, було визначено сукупність таких критеріїв: когнітивно-рефлексивний, особистісно-поведінковий, професійно-самовизначальний.

Когнітивно-рефлексивний критерій фіксує зв'язок концептуально-гностичного компоненту професійного менталітету майбутніх вихователів ЗДО з розумовими процесами щодо усвідомлення, сприйняття, формування, розуміння, конструювання й аналізу педагогічної дійсності й самоосмислення себе в ній, характерним стилем мислення щодо вирішення професійних завдань.

Особистісно-поведінковий критерій сформованості професійного менталітету майбутніх вихователів ЗДО фіксує їхнє емоційно-почуттєве ставлення до професійно-педагогічної діяльності та здатність ефективно й нестандартно вирішувати її завдання щодо виконання професійних обов'язків.

Професійно-самовизначальний критерій дозволяє оцінити сформованість професійної самосвідомості, мотиваційної сфери та ціннісних орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО, які є основою професійного менталітету.

Щодо визначення показників сформованості професійного менталітету майбутніх вихователів ЗДО, то складність, полісемантичність, інтегративність, синтетичність досліджуваного феномену призвели до усвідомлення певної умовності їх виокремлення й неможливості забезпечити стовідсоткове урахування всіх його складових. Відбір відповідних показників значною мірою обмежувався тими ознаками, діагностика яких є можливою та науково коректною.

Показниками когнітивно-рефлексивного критерію обрано професійну рефлексію, професійне мислення і володіння професійною мовою (професійна ерудиція).

Рефлексія як філософська категорія є глибоким процесом осмислення людиною того, що відбувається в її внутрішньому світі, зокрема в ціннісно-смісловій сфері. Вона передбачає аналіз і переосмислення культурно обумовлених та індивідуально пережитих змістів свідомості під час вирішення проблемних ситуацій, що виникають у житті людини. Цей процес дозволяє особистості адаптуватися до умов сьогодення, одночасно осмислюючи власний досвід і культурний контекст свого буття (Бліхар, Козловець, Горохова, Федоренко, 2020). Як соціальний феномен, рефлексія виступає засобом звернення до свідомості іншої людини, що передбачає здатність розуміти її внутрішній світ і відтворювати його у власній свідомості. У міжособистісній взаємодії рефлексія допомагає учасникам глибше розуміти один одного через взаємні рефлексивні уявлення про думки, емоції та мотиви (Біленький, Козловець, 2006). У психологічному контексті рефлексія розуміється як один із

пояснювальних механізмів свідомості, як процес самопізнання, коли суб'єкт аналізує свої внутрішні психічні стани, акти та емоції (Синявський, Сергєєнкова, 2007). У педагогічній площині вона, за влучною характеристикою Л.Зданевич, є «співвіднесенням себе і можливостей свого «Я» з тим, чого вимагає педагогічна професія» (Зданевич, 2013: 61); виступає механізмом самоідентифікації в процесі взаємодії з педагогічною ситуацією, де педагог як суб'єкт освітнього процесу осмислює себе, здобувачів освіти, цілі, зміст навчання, а також обрані методи та засоби впливу, що забезпечує можливість і здатність глибше розуміти свою професійну діяльність і коригувати її відповідно до умов та потреб вихованців (Марусинець, 2012; Михайлова, Пагава, Проніна, 2020).

Аналіз наукових джерел дозволяє розглядати професійну рефлексію як процес і результат самоаналізу суб'єктом своєї свідомості, поведінки, внутрішніх психічних актів, станів та професійного досвіду з метою вдосконалення своєї діяльності та саморозвитку. Вона поєднує людський і професійний аспекти (здатність до самонавчання, аналізу причинно-наслідкових зв'язків, реалізації ціннісних орієнтацій) та їх реалізацію у складних умовах професійного життя, допомагає формувати особистісні й професійні структури, коригувати професійний шлях і передбачати цілі подальшого розвитку (Бех, 2011; Зязюн, 2004; Городиська, 2015; Мирошник, 2011; Тур, 2014).

Необхідність виділення такого показника когнітивно-рефлексивного критерію сформованості професійного менталітету майбутніх вихователів ЗДО, ґрунтується на тому, що, по-перше, професійна рефлексія сприяє глибокому усвідомленню майбутнім педагогом-вихователем своїх дій, методів, стилю мислення та підходів до виховання дітей, дозволяє йому не лише розуміти, що саме він робить, але й аналізувати й вдосконалювати свої професійні вміння. По-друге, вона є основою для самовдосконалення через здатність до постійного аналізу власної діяльності. Вихователь, який здатний до рефлексії, може краще осмислювати свою роль у педагогічній реальності, що підвищує рівень його професійної самосвідомості та допомагає знаходити нові шляхи вирішення

педагогічних завдань. По-третє, професійна рефлексія включає здатність критично оцінювати результати власної діяльності, враховуючи її відповідність педагогічним цілям, що допомагає майбутнім вихователям глибше розуміти свою професію, бачити потенційні проблеми та розв'язувати їх на основі аналізу й роздумів. По-четверте, професійна рефлексія допомагає майбутнім вихователям ЗДО виробити в подальшому власний стиль педагогічної діяльності, базуючись на розумінні своїх сильних і слабких сторін, а також усвідомленні свого особистого внеску в освітній процес. По-п'яте, у сучасній освітній системі, яка постійно зазнає змін, здатність до рефлексії дозволяє вихователям краще адаптуватися до нових умов і вимог, що стає особливо важливим при інтеграції нових освітніх технологій та підходів.

Отже, професійна рефлексія як показник когнітивно-рефлексивного критерію концептуально-гностичний компоненту професійного менталітету, дозволяє забезпечити майбутнім вихователям ЗДО можливість свідомо та критично підходити до своєї діяльності, що є необхідним для ефективного виконання їхніх професійних завдань і постійного саморозвитку та самовдосконалення.

Наступний показник було обрано спираючись на те, що професійно-педагогічне мислення – це складний процес, який відображає специфіку педагогічної діяльності та вимагає від педагога глибокого аналізу та розуміння освітніх ситуацій. Воно полягає у здатності педагога не лише реагувати на зовнішні умови й завдання, але й активно виявляти та розв'язувати приховані педагогічні проблеми, що не завжди очевидні на поверхні. Цей тип мислення спрямований на проникнення в сутність педагогічних явищ і ситуацій, пошук їх глибинних закономірностей і причинно-наслідкових зв'язків. Педагогічне мислення не обмежується простим застосуванням наявних знань, а вимагає від педагога творчої активності, здатності до аналізу та синтезу педагогічних процесів, щоб знаходити ефективні рішення в умовах постійної мінливості освітнього середовища (Печко, 2015).

Однією із ключових характеристик професійно-педагогічного мислення є його спрямованість на особистісну включеність педагога в освітній процес. Це означає, що він не просто виконує набір інструкцій, а активно впливає на хід подій, трансформує педагогічну дійсність на основі власного досвіду, знань та інтуїції. Важливою особливістю цього виду мислення є здатність порівнювати різні педагогічні ситуації, класифікувати їх, виявляти приховані аспекти та вибудовувати логічні зв'язки між ними. Отже, професійно-педагогічне мислення є не лише інструментом для вирішення педагогічних завдань, але й механізмом, який дозволяє педагогу-вихователю краще розуміти та впливати на освітню реальність, воно виступає як одна із форм актуалізації професійного менталітету.

Третій показник когнітивно-рефлексивного критерію – володіння професійною мовою (професійна ерудиція) – висуваємо спираючись на загальнонаукове положення про наявність діалектичного взаємозв'язку мови, культури (у тому числі й професійно-педагогічної) і менталітету та розуміння професійної мови як продукту та результату, засобу збереження і трансляції педагогічної культури, інтерсуб'єктної взаємодії та професійного спілкування.

Професійна мова є інструментом, за допомогою якого майбутній педагог-вихователю здатний чітко формулювати та висловлювати свої думки, педагогічні завдання, рішення і стратегії. Володіння нею дозволяє правильно передавати зміст педагогічної та квазіпедагогічної діяльності й обґрунтовувати власні дії, підвищує здатність до ефективної педагогічної комунікації та фахової взаємодії. Професійна ерудиція передбачає глибоке знання специфічної термінології, понять і концепцій, які є основою педагогічної діяльності. Професійна мова є невід'ємною частиною професійної культури вихователя. Вона допомагає систематизувати знання, рефлексивно осмислювати досвід, а також забезпечує структурування педагогічної діяльності, роблячи її більш чіткою та обґрунтованою, дозволяє майбутньому вихователю глибше аналізувати власну діяльність і педагогічні явища та процеси, що відбуваються навколо.

Обґрунтовуючи вибір показників професійно-самовизначального критерію взяли до уваги суттєве зауваження Н.Кічук про те, що «площина особистісно-професійної ресурсності молодшої людини суттєво розширюється ще й через збагачення ціннісно-сміслового ставлення до професійного вибору, можливостей самореалізуватися в професії» (Кічук, 2020: 124).

Вибір першим показником професійно-самовизначального критерію досліджуваного феномену професійної ідентичності пояснюємо тим, що професійна ідентичність як усвідомлення особистістю своєї «приналежності до конкретної професії та певного професійного середовища» (Лукіяничук, 2010), дозволяє майбутнім вихователям усвідомити своє місце в професійній сфері, що сприяє розвитку мотивації та чіткого уявлення про власну професійну місію. Відчуття себе як вихователя впливає на здатність ставити чіткі професійні цілі, що, в свою чергу, підвищує відповідальність за результати своєї діяльності. Крім того, майбутній вихователь ЗДО, який чітко ідентифікує себе з професією, здатен легше адаптуватися до професійних труднощів і реалій. Професійна ідентичність допомагає уникати професійного вигорання, оскільки вона формує внутрішній зв'язок між особистісними цінностями та професійними обов'язками, стимулюючи прагнення до саморозвитку та підвищення кваліфікації. Професійна ідентичність сприяє тому, що педагог-вихователь стає активним суб'єктом педагогічної діяльності, здатним приймати відповідальні рішення та бути лідером у своїй професійній сфері, вона допомагає майбутнім вихователям не лише адаптуватися до умов ЗДО, але й ініціювати педагогічні інновації та поліпшувати якість освітнього процесу, зараджує усвідомленню своїх професійних можливостей, що сприяє гармонізації особистісного розвитку з вимогами професійного середовища. Отже, професійна ідентичність як показник професійно-самовизначального критерію є критично важливою для формування професійного менталітету майбутніх вихователів ЗДО.

Гуманістичний світогляд сприяє формуванню професійної ідентичності вихователя, допомагає майбутньому фахівцю усвідомити своє професійне призначення, важливість своєї діяльності та її соціальну значущість. Така

ідентичність формується через осмислення власної ролі в освітньому процесі та відповідальності за розвиток підростаючого покоління.

Зауважимо, що у найширшому – філософському трактуванні, світогляд позиціоновано як «форму самовизначення людини в усій системі суспільної життєдіяльності» (Шинкарук, 2002), він розглядається як сукупність загальних уявлень і поглядів на довколишню реальність, систему цінностей, переконань і ідеалів, що формують як практичне, так і теоретичне ставлення людини до світу. Він є механізмом сприйняття й оцінки довкілля, а також способом усвідомлення себе як суб'єкта, який діє та пізнає в конкретних історичних умовах (Мазепа, 1985: 77; Філон, Крimeць, 2013: 52; Хайрулліна, 2011:123; Черноволенко, 1970: 102). Усвідомлення гуманізму як світогляду, де людина визнається найвищою цінністю, гуманістичний світогляд услід за Н.Галушко розуміємо як систему поглядів, переконань та особистісних уявлень, які реалізуються через особистісні якості та «ставлення до людини як до вищої цінності» (Галушко, 2018 :141).

Виділення такого показника професійно-самовизначального критерію професійного менталітету майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, як гуманістичний світогляд, спричинене міркуванням про те, що гуманістичний світогляд є основою для формування ціннісно-орієнтаційної складової професійного менталітету вихователів. Вихователь, орієнтований на гуманістичні принципи, розуміє важливість індивідуального підходу до кожної дитини, повагу до її особистісних якостей, прав і свобод. Такий світогляд забезпечує основу для взаємоповаги, емпатії та відповідального ставлення до дітей, сприяє розвитку емоційної зрілості та здатності до соціальної взаємодії, що є важливими професійними якостями вихователя. В умовах дошкільного виховання, де велике значення мають міжособистісні стосунки, вихователь повинен проявляти емпатію, чутливість до емоційних станів дитини та її потреб. Гуманістичний світогляд дозволяє створити сприятливу атмосферу для розвитку гармонійних стосунків між вихователем і дітьми. Освітній процес, який базується на гуманістичних принципах, зорієнтований на розвиток

особистості дитини, її соціальних, емоційних та пізнавальних здібностей. Вихователь з гуманістичним світоглядом не тільки передає знання, а й допомагає дітям самостійно мислити, вирішувати проблеми, розвивати критичне мислення і творчість. Гуманістичний світогляд передбачає високу морально-етичну відповідальність вихователя. У системі дошкільної освіти вихователь виступає не лише як педагог, але й як взірець для наслідування. Гуманістичний підхід допомагає майбутньому вихователю ЗДО усвідомити свою відповідальність перед суспільством і дітьми, забезпечуючи формування моральних і етичних норм у дошкільників. Крім того, сучасні освітні стандарти наголошують на важливості особистісно орієнтованого підходу в освіті. Гуманістичний світогляд відповідає цим вимогам, оскільки він фокусується на розвитку індивідуальних здібностей дитини, стимулює творчість та критичне мислення.

Професійний менталітет вихователя закладу дошкільної освіти включає в себе професійні мотиви як суттєвий показник його сформованості. Їх, услід за О.Сагач (Сагач, 2019), які розуміємо як систему усвідомлених спонукань, що мають внутрішню природу, знаходяться в певній ієрархії та визначають особистісний зміст діяльності педагога. На основі цих мотивів формуються професіонально-значущі якості майбутнього вихователя, його ставлення до дітей дошкільного віку, уміння, конкретні вчинки, ціннісні орієнтації, що зумовлюють статусну роль і імідж, соціальні настанови, що мають певну суспільну вираженість і спрямованість на професійно-педагогічну діяльність.

Такими соціально значущими професійними мотивами, як показує наше дослідження, виявилися:

- усвідомлення соціальної ваги ролі вихователя закладу дошкільної освіти, усвідомлення його соціального статусу;
- бажання працювати з дітьми дошкільного віку, інтерес і ціннісне ставлення до них;
- прагнення до постійного саморозвитку й самореалізації;
- інтерес до оволодіння професійно-педагогічною культурою;

- упевненість у власних нахилах і здібностях та їх конгруентності професійним вимогам щодо позитивного впливу на формування і розвиток дитячої особистості. Зауважимо, що ці мотиви тісно взаємопов'язані і взаємозумовлені.

Позитивна мотивація є рушійною силою, яка визначає ступінь залученості особистості в процес навчання і впливає на якість підготовки до виконання професійних обов'язків і спонукає майбутнього вихователя до постійного самовдосконалення та підвищення своєї професійної компетентності, формує усвідомлене прагнення до професійного самовизначення, тобто до вибору професії вихователя, який базується на внутрішньому переконанні і розумінні значущості цієї діяльності.

Наявність позитивної мотивації впливає на емоційну стабільність майбутнього вихователя, його ставлення до дітей, колег і батьків. Позитивне ставлення до своєї професії допомагає вихователю краще справлятися з труднощами та стресом, що часто виникають у роботі з дітьми дошкільного віку, сприяє творчому та відповідальному підходу до професійної діяльності, що безпосередньо впливає на ефективність освітнього процесу. Майбутній вихователь з позитивною мотивацією здатний створити розвивальне середовище для дітей, що сприятиме їх гармонійному розвитку. На цих підставах третім показником професійно-самовизначального критерію орієнтаційно-ідентифікаційного компоненту професійного менталітету майбутніх вихователів обираємо позитивну мотивацію до професійної діяльності вихователя ЗДО.

Виокремлюючи емоційний інтелект – перший показник особистісно-поведінкового критерію сформованості професійного менталітету майбутніх вихователів – усвідомлюємо його як феномен, що відображає взаємозв'язок, взаємозалежність і взаємовплив когнітивних та афективних процесів. Приймаємо наукову позицію П.Селоувея, Дж.Мейєра і Д.Карузо щодо того, що цей феномен складається з чотирьох ключових складників, які взаємопов'язані за ієрархічним принципом. Першим і основним аспектом є здатність точно

сприймати емоції, що передбачає вміння розпізнавати й інтерпретувати емоції в собі та інших, а також в різноманітних формах вираження, таких як голос, обличчя, художні твори або культурні об'єкти. Наступним складником є здатність використовувати емоції для спрямування розумової діяльності, коли емоції стають важливим ресурсом для ефективного вирішення інтелектуальних завдань. Третій складник – здатність розуміти емоції, що включає здатність тлумачити вербальні та невербальні сигнали емоцій, а також усвідомлювати зміни в емоційному стані. Завершальним елементом є здатність керувати емоціями, що передбачає вміння регулювати власні емоції та впливати на емоційні стани інших людей (Mayer, Salovey, Caruso, 1999).

Емоційний інтелект є важливим показником особистісно-поведінкового критерію сформованості професійного менталітету майбутніх вихователів, оскільки він безпосередньо впливає на фахову поведінку, міжособистісні стосунки та здатність вихователя ефективно працювати з дітьми, оскільки включає здатність точно сприймати, розуміти та регулювати емоції, що є необхідним для встановлення глибокого емоційного зв'язку з дітьми, колегами та батьками. Вихователі з високим рівнем емоційного інтелекту здатні створювати атмосферу взаєморозуміння, довіри та підтримки, що є ключовими характеристиками їхньої професійної поведінки і менталітету. Крім того, професія вихователя ЗДО часто пов'язана зі складними емоційними ситуаціями щодо управління поведінкою дітей, розв'язання конфліктів або взаємодії з батьками й адміністрацією. Здатність управляти власними емоціями допомагає вихователю зберігати спокій, контролювати реакції та приймати зважені рішення, що є проявом професійного менталітету, спрямованого на стійкість і відповідальність. Вихователі, які добре розуміють емоції, можуть допомогти дітям ідентифікувати свої почуття, навчити їх правильно реагувати на емоційні стимули. Це частина поведінкового аспекту менталітету вихователя, який повинен не лише навчати, а й бути прикладом для наслідування.

Водночас емоційний інтелект допомагає вихователям глибше розуміти себе, свої емоційні реакції та їхній вплив на професійну діяльність. Це сприяє

професійному зростанню та самовдосконаленню, що є важливою частиною менталітету вихователя, орієнтованого на розвиток. Отже, емоційний інтелект вихователя ЗДО – це основа професійної поведінки, що забезпечує гармонійну взаємодію з дітьми та ефективне виконання професійних обов'язків, роблячи його ключовим показником особистісно-поведінкового критерію професійного менталітету.

Особистісні соціально значущі якості вихователя закладу дошкільної освіти розглядаємо показником особистісно-поведінкового критерію сформованості професійного менталітету через їхню безпосередню роль у професійній діяльності та міжособистісних взаєминах. Соціально значущі (моральні) якості традиційно витлумачуються як категорії моральної свідомості, що дозволяють виокремлювати й оцінювати найхарактерніші та найважливіші риси поведінки людей у суспільному житті щодо їх відповідності моралі, які віддзеркалюють ставлення особистості до себе, своїх соціальних обов'язків і довкілля.

Професійний менталітет вихователя включає здатність діяти відповідно до етичних стандартів. Соціально значущі якості – це внутрішні регулятори поведінки, що визначають його відповідальне ставлення до освітнього процесу та взаємодії з соціумом. Вихователь ЗДО є прикладом для дітей і має втілювати цінності, які він намагається прищепити вихованцям. Такі соціально значущі якості, як емпатія, відповідальність, моральна стійкість, чесність, альтруїзм тощо, демонструються через щоденні дії вихователя та формують поведінковий стрижень його професійної діяльності, відображаючи сформованість професійного менталітету, зорієнтованого на суспільне благо. Вихователь не лише передає знання й формує вміння, але й власною поведінкою формує світогляд дітей. Соціально значущі якості також важливі для організації колективної діяльності в групах дошкільників та співпраці з соціумом. Вони проявляються в здатності встановлювати позитивний психологічний клімат, що важливо для професійної діяльності вихователя. Це відображає поведінковий компонент менталітету, адже ефективне лідерство в освітньому процесі вимагає

високого рівня саморегуляції та соціальної відповідальності. Таким чином, соціально значущі особистісні якості вихователя ЗДО є фундаментом його поведінки в професійних ситуаціях, що дозволяє вважати їх показником особистісно-поведінкового критерію сформованості професійного менталітету.

Експлікація креативності як здатності людини до генерації нових, оригінальних ідей, рішень і підходів, що виходять за рамки звичних або традиційних, що виявляється у вмінні бачити нестандартні шляхи вирішення проблем, створювати унікальні ідеї та продукти й використовувати наявні ресурси творчо та інноваційно, відкритості до нових досвідів, гнучкості мислення та здатності поєднувати різні знання або підходи для досягнення нових результатів, розкриває шляхи для обґрунтування її як показника особистісно-поведінкового критерію сформованості професійного менталітету. Адже вміння нестандартно вирішувати педагогічні завдання, адаптувати навчальні методи під індивідуальні потреби дітей свідчить про сформованість професійного менталітету, зорієнтованого на інновації та творчий підхід. Креативність дозволяє вихователю створювати унікальні ситуації взаємодії, що сприяють розвитку дітей відповідно до їхніх індивідуальних особливостей. Це демонструє поведінковий аспект професійного менталітету, адже креативний вихователь підходить до кожної дитини з урахуванням її інтересів і потреб, забезпечуючи гармонійний розвиток особистості. Здатність вихователя знайти ефективне рішення в складних чи непередбачуваних умовах є свідченням зрілої особистісно-поведінкової складової його професійного менталітету. Крім того, креативний вихователь завжди шукає можливості для власного розвитку, що також є важливим показником сформованості його професійного менталітету.

Відповідно до структурних компонентів, критеріїв та їх показників було встановлено якісні рівні сформованості професійного менталітету майбутніх вихователів ЗДО: інтегровано-ментальний рівень (визначається як високий); мотивовано-рефлексивний рівень (характеризується як достатній) і функційно-консервативний рівень (розуміється як задовільний).

Інтегровано-ментальний рівень характеризується повним усвідомленням професійної ролі, гармонією між особистими цінностями та професійними обов'язками, а також активною творчою діяльністю. Майбутні вихователі його рівня демонструють високий рівень професійної рефлексії, професійно-педагогічного мислення та професійної ерудиції. Вони чітко визначають свою професійну ідентичність, мають стійкий гуманістичний світогляд і високий рівень мотивації до професійної діяльності, володіють розвинутим емоційним інтелектом, креативністю, здатні до якісної та ефективної квазіпедагогічної та педагогічної діяльності на основі сформованих особистісних соціально значущих якостей.

Мотивовано-рефлексивний рівень властивий майбутнім вихователям ЗДО, які виявили стійку мотивацію до професійного зростання та рефлексії, з акцентом на професійний розвиток. Здобувачі освіти цього рівня демонструють достатній рівень професійної рефлексії, педагогічного мислення та володіння професійною мовою. Вони ідентифікують себе з професією, мають гуманістичний світогляд і позитивну мотивацію до професійної діяльності, але іноді потребують зовнішньої підтримки для повноцінного самовизначення. Для них властивий нестабільний емоційний інтелект, вони виявляють креативність і соціально значущі якості, проте інноваційність їхніх рішень часто залежить від зовнішніх стимулів.

Функційно-консервативний рівень сформованості професійного менталітету характеризується механічним виконанням професійної та квазіпрофесійної діяльності без активної рефлексії та творчого підходу. Майбутні вихователі цього рівня демонструють базовий рівень професійної рефлексії, володіння професійною мовою та елементи професійно-педагогічного мислення, але без глибокого розуміння професійних процесів. Їхня професійна ідентичність характеризується дифузністю і фрагментарністю, мотивація до професії є ситуативною і здебільшого залежить від зовнішніх обставин, вони не усвідомлюють необхідність саморозвитку особистісних соціально значущих якостей вихователя ЗДО. Креативність та емоційний

інтелект, проявляються мінімально, а діяльність має інертний і консервативний характер.

Співвідношення компонентів, критеріїв та їх показників, а також перелік застосованого діагностувального апарату подано в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1.

**Компоненти, критерії, показники та діагностувальний апарат
дослідження професійного менталітету майбутніх вихователів ЗДО**

№ з/п	Показник сформованості професійного менталітету майбутніх вихователів ЗДО	Діагностувальний апарат
Концептуально-гностичний компонент		
Когнітивно-рефлексивний критерій		
1	Професійна рефлексія	Методика визначення рівня рефлексивності (А.Карпов, В.Пономарьова) Методика діагностики рефлексивних умінь (К.Коновалова)
2	Професійно-педагогічне мислення	Анкета для самооцінювання сформованості професійно-педагогічного мислення в майбутніх вихователів ЗДО (розроблена автором) Методика оцінювання сформованості професійно-педагогічного мислення в майбутніх вихователів ЗДО (розроблена автором)
3	Володіння професійною мовою (професійна ерудиція)	Тестове завдання (за Н.Кононенко) Опитувальник «Сутність професійного менталітету вихователя ЗДО» (розроблено

		автором)
Орієнтаційно-ідентифікаційний компонент		
Професійно-самовизначальний критерій		
1	Професійна ідентичність	Тест TSAT «20 тверджень самоставлення» (М.Кун, Т.Мак-Партланд) Опитувальник «Діагностика рівня сформованості професійної ідентичності майбутніх вихователів ЗДО» (розроблено автором)
2	Гуманістичний світогляд	Методика діагностики гуманістичного світогляду (М.Колесник у модифікації автора)
3	Позитивна мотивація до професійної діяльності вихователя ЗДО	Методика діагностики особистості на мотивацію до успіху (Т. Елерс) Методика «Мотивація до професійної діяльності вихователя ЗДО» (розроблено автором)
Емотивно-конативний		
Особистісно-поведінковий		
1	Емоційний інтелект	Тест EQ Холла
2	Особистісні соціально значущі якості вихователя ЗДО	Опитувальник «Самоаналіз соціально-цінних якостей вихователя» (за О.Мотковим в адаптації Т.Теличко) Опитувальник «Діагностика сформованості патріотизму та громадянськості в майбутніх вихователів ЗДО» (розроблено автором)

3	Креативність	Методика діагностики креативності (Дж.Гілфорда, П. Торренса, Е. Тунік, В. Губенко) модифікація
---	--------------	--

Представляємо отримані на констатувальному етапі дослідження результати відповідно до структури, критеріїв, показників за дібраними та розробленими методиками. Перед тим зауважимо, що обрані відповідно до сутності й особливостей досліджуваного феномену назви рівнів його сформованості відображають лише його рівневу динаміку і, на нашу думку, не можуть бути застосовані для поточних вимірювань відповідних структурі і критеріям показників. Це також дозволяє зробити наявність подвійних назв рівнів сформованості професійного менталітету майбутніх вихователів ЗДО. Тому результати за кожним показником будуть представлені за уніфікованою шкалою: високий, достатній і низький рівні, а узагальнені – за розробленими нами специфікантами: інтегровано-ментальний рівень, мотивовано-рефлексивний рівень, функційно-консервативний рівень.

Для діагностики першого показника когнітивно-рефлексивного критерію концептуально-гностичного компоненту «професійна рефлексія» було використано методику А.Карпова, В.Пономарьової (див. Додаток А). Ця методика ґрунтується на комплексному підході до вивчення рефлексивності як психічної властивості особистості. Вона враховує не лише загальне поняття рефлексивності, але й детально аналізує її прояви через три ключові аспекти: рефлексивність як властивість, рефлексію як процес, та рефлексування як стан. Ця методика дозволяє визначити один із трьох основних типів рефлексії: ситуативну (актуальну), ретроспективну (пов'язану з минулим досвідом) та перспективну (спрямовану на майбутнє). Опитувальник складається з 27 запитань, на які респонденти відповідають за 7-бальною шкалою Ліккерта, що забезпечує гнучкість у відображенні індивідуальних характеристик. Підсумковий результат надає єдине значення, яке відображає загальний рівень розвитку рефлексивності особистості, дозволяючи оцінити її здатність до

самоаналізу, осмислення власного досвіду та планування дій у майбутньому. Зважаючи на складність феномену, що досліджується додатково було використано розроблену К.Коноваловою методику діагностики рефлексивних умінь (див. Додаток Б). Вона представляє собою опитувальник самооцінки відібраних автором на основі аналізу наукових джерел і рефлексії викладацького досвіду, переліку необхідних майбутньому вихователю рефлексивних умінь, сформованість яких респондент має оцінити за наведеною шкалою (значення від 1 до 9). Залежно від набраних балів визначається загальний рівень сформованості рефлексивних умінь.

Отримані дані за кожною методикою, інтерпретовані як рівні для полегшення математичної обробки. Вони були приведені до стандартних значень за єдиною шкалою: високий рівень – 2; достатній – 1; задовільний – 0. Для визначення значення певного показника за двома методиками розраховували середнє арифметичне за формулою:

$$P_j = \frac{\sum_{i=1}^n M_i}{n}, \text{ де}$$

M_i – значення i -ої методики;

n – кількість методик, використаних для розрахунку показника.

Якщо максимальне значення шкали дорівнювало 2, а мінімальне – 0, то результати розподіляли пропорційно: значення від 0 до 0,66 вважали задовільним рівнем показника, від 0,67 до 1,33 – достатнім, а від 1,34 до 2 – високим.

Узагальнені результати, одержані за першим показником когнітивно-рефлексивного критерію концептуально-гностичного компоненту професійного менталітету майбутніх вихователів ЗДО «професійна рефлексія», подано в таблиці 2.2.

Як видно з таблиці 2.1, результати рівнів сформованості в майбутніх вихователів ЗДО професійної рефлексії в ЕГ і КГ практично не відрізнялися. Так, за означеним показником переважна більшість респондентів перебували на достатньому 55,3% – ЕГ і 55,0% – КГ та задовільному 36,8% – ЕГ і 37,5% – КГ рівнях.

Таблиця 2.2.

**Рівні сформованості показника «професійна рефлексія»
на констатувальному етапі експерименту**

Групи	Високий рівень		Достатній рівень		Задовільний рівень	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
ЕГ	3	7,9%	21	55,3%	14	36,8%
КГ	3	7,5%	22	55,0%	15	37,5%

Високий рівень засвідчили лише 7,9% майбутніх вихователів ЗДО ЕГ та 7,5% – КГ. Отримані результати свідчать про те, що майбутні вихователі мають базове розуміння важливості професійної рефлексії, але не достатньо глибоке усвідомлення її ролі у власному розвитку та навчанні, не повністю використовують рефлексію як інструмент для покращення своєї практики, недостатньо готові до аналізу своєї діяльності, що може вплинути на їхню здатність адаптуватися до реальних умов роботи в ЗДО. Отже, результати свідчать про важливість подальшої роботи над розвитком професійної рефлексії у майбутніх вихователів ЗДО, вказують на потребу в удосконаленні робочих програм навчальних дисциплін, створення та використання тренінгів та інших форм і методів роботи, що акцентують увагу на розвитку професійної рефлексії, що допоможуть студентам глибше зрозуміти і практикувати рефлексивний підхід у своїй діяльності.

Для діагностики сформованості професійно-педагогічного мислення як другого показника когнітивно-рефлексивного критерію застосовано розроблені автором анкети для самооцінювання сформованості професійно-педагогічного мислення в майбутніх вихователів ЗДО (Додаток В) та методика оцінювання сформованості професійно-педагогічного мислення в майбутніх вихователів ЗДО (Додаток Г).

Анкета для самооцінювання сформованості професійно-педагогічного мислення майбутніх вихователів ЗДО містить 10 запитань, що охоплюють різні аспекти професійної діяльності: аналіз педагогічних ситуацій, використання

набутих знань, адаптація освітнього процесу, креативність, робота з дітьми з особливими потребами тощо. Респонденти відповідають, обираючи один із варіантів відповіді за шкалою Ліккерта («Так», «Іноді», «Ні»), отримуючи відповідно 2, 1 або 0 балів та за прийнятою в цьому дослідженні трьох-рівневою шкалою (високий, достатній, задовільний рівні) відповідно до набраних балів, здійснюють самооцінювання свого професійно-педагогічного мислення.

Методика діагностики рівнів сформованості професійно-педагогічного мислення майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти передбачає аналіз конкретних педагогічних ситуацій (кейсів), з якими можуть зіткнутися вихователі ЗДО. Респонденти повинні оцінити кожну ситуацію, запропонувати можливі рішення та обґрунтувати вибір методів і засобів впливу. Суть методики полягає в тому, щоб визначити рівень аналітичних здібностей, здатність до застосування теоретичних знань, творчий підхід до вирішення проблем і рефлексію учасників, що надають можливість схарактеризувати рівень сформованості професійно-педагогічного мислення. Використовуючи різноманітні кейси, респонденти мають змогу продемонструвати, як вони аналізують педагогічні ситуації, виявляють основні проблеми, обирають відповідні стратегії і оцінюють наслідки своїх дій. Оцінювання результатів відбувається відповідно до набраних балів, так респонденти, які отримали в сумі 21-25 балів засвідчують високий рівень сформованості професійно-педагогічного мислення. Такий майбутній вихователь демонструє сформовані стійкі аналітичні здібності, стійке вміння застосовувати теоретичні знання для вирішення практичних ситуацій освітньої діяльності у ЗДО, творчий підхід і здатність до глибокої рефлексії. Досліджувані, які отримали 15-20 балів засвідчили достатній рівень сформованості професійно-педагогічного мислення. Такі майбутні вихователі ЗДО демонстрували достатній рівень аналітичних здібностей і здатності до практичного застосування теоретичних знань, але потребують подальшого розвитку рефлексії і творчості щодо їх використання. 14 і менше балів (задовільний рівень) засвідчили респонденти, які

демонстрували поверхнєве осмислення ситуацій і нездатність до творчого застосування набутих теоретичних знань.

Узагальнені результати, одержані за другим показником когнітивно-рефлексивного критерію концептуально-гностичного компоненту професійного менталітету майбутніх вихователів ЗДО «професійно-педагогічне мислення», подано в таблиці 2.3.

Таблиця 2.3.

**Рівні сформованості показника «професійно-педагогічне мислення»
на констатувальному етапі експерименту**

Групи	Високий рівень		Достатній рівень		Задовільний рівень	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
ЕГ	4	10,5%	18	47,4%	16	42,1%
КГ	3	7,5%	20	50,0%	17	42,5%

Як видно з таблиці 2.3, на задовільному рівні було виявлено 42,1% майбутніх вихователів ЗДО ЕГ і 42,5% – КГ, на достатньому рівні зафіксовано 47,4% студентів ЕГ і 50,0% – КГ, високий рівень сформованості професійно-педагогічного мислення засвідчили лише 10,5% майбутніх вихователів ЕГ та 7,5% – КГ. Засвідчуємо майже ідентичні результати у двох групах. Більшість майбутніх вихователів ЗДО продемонстрували задовільний та достатній рівні сформованості професійно-педагогічного мислення, а отже мають певний рівень базових знань і вмінь для аналізу педагогічних ситуацій, інтеграції теоретичних знань у практичну діяльність і здійснення творчого підходу до вирішення завдань. Задовільний рівень за параметром аналітичних здібностей засвідчує про те, що студенти здатні визначати основні проблеми педагогічних ситуацій, але не завжди глибоко аналізують їх причини й можливі наслідки та мають труднощі з прогнозуванням розвитку подій або баченням прихованих аспектів ситуацій. Їм потрібно розвивати розуміння того, як теорія пов'язана з конкретними педагогічними ситуаціями. Здобувачі освіти цих рівнів часто застосовували стандартні рішення, не проявляючи гнучкості або оригінальності,

що засвідчило брак інноваційних ідей або нестандартних підходів до вирішення проблем. Таким чином, отримані результати свідчать про те, що майбутні вихователі ЗДО мають у більшості випадків достатній і задовільний рівні сформованості професійно-педагогічного мислення, але потребують подальшого його розвитку та вказує на необхідність посилення уваги до цих аспектів в освітньому процесі.

З метою діагностики третього показника когнітивно-рефлексивного критерію – володіння професійною мовою (професійна ерудиція) – застосували тестове завдання (за Н.Кононенко, 2017), яке охоплювало поняття, що висвітлюють соціальну та психологічну природу дошкільного віку, а також його значення у формуванні особистості. Запитання також стосувалися принципів, форм і методів організації взаємодії учасників освітнього процесу в закладах дошкільної освіти й інші аспекти (див. Додаток Д). Другою методикою, що була застосована виступив розроблений автором опитувальник «Сутність професійного менталітету вихователя ЗДО» (див. Додаток Е). Причиною його розроблення була відсутність будь-яких понять, пов'язаних із цим феноменом у тезаурусі, запропонованим дослідницею К.Коноваловою (Коновалова, 2018) унаслідок ретельного аналізу ОК РПНД спеціальності 012 Дошкільна освіта.

Оцінювання відповідей респондентів за опитувальником відбувалося так. Високий рівень засвідчили майбутні викладачі, які в більшості випадків відповіли «так» на запитання, пов'язані з поняттями «менталітет» та «професійний менталітет», демонстрували чітко визначені й аргументовані думки про сутність професійного менталітету вихователя, позитивне сприйняття зв'язку між формуванням професійного менталітету і фаховою підготовкою, відзначали високу значущість професійного менталітету для становлення фахівця дошкільної освіти, назвали кілька значних чинників, що впливають на формування професійного менталітету, з чіткою оцінкою їхнього впливу.

Достатній рівень засвідчили респонденти, які в більшості випадків відповіли «скоріше так» або «скоріше ні» на запитання про поняття менталітету,

продemonстрували загальне розуміння сутності професійного менталітету, але без глибокого обґрунтування, у цілому відзначили зв'язок між формуванням менталітету та фаховою підготовкою, проте потребує без додаткових роз'яснень, вказали на деякий вплив професійного менталітету на становлення фахівця, але без чітких аргументів, називали окремі чинники, що впливають на формування менталітету, але оцінка їхнього впливу була недостатньо чіткою.

Задовільний рівень виявили майбутні вихователі ЗДО, як обрали відповіді «ні» або «скоріше ні» на запитання щодо менталітету, у них відсутнє або поверхнєве розуміння сутності професійного менталітету вихователя, немає ясного зв'язку між формуванням менталітету і фаховою підготовкою, вплив професійного менталітету на становлення фахівця сприймається як малозначущий або неочевидний. Назвали один, або не назвали жодного чинника, що впливає на формування професійного менталітету майбутнього вихователя, а їхня оцінка є непевною чи відсутньою.

Узагальнені результати, одержані за третім показником когнітивно-рефлексивного критерію концептуально-гностичного компоненту професійного менталітету майбутніх вихователів ЗДО «професійно-педагогічне мислення», подано в таблиці 2.4.

Як видно з таблиці 2.4, на задовільному рівні було виявлено 31,6% майбутніх вихователів ЗДО ЕГ і 32,5% – КГ, на достатньому рівні зафіксовано 50,0% студентів ЕГ і 47,5% – КГ, високий рівень сформованості показника володіння професійною мовою (професійна ерудиція) продемонстрували лише 18,4% майбутніх вихователів ЕГ та 20,0% – КГ.

Таблиця 2.4.

Рівні сформованості показника «володіння професійною мовою (професійна ерудиція)» на констатувальному етапі експерименту

Групи	Високий рівень		Достатній рівень		Задовільний рівень	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
ЕГ	7	18,4%	19	50,0%	12	31,6%

КГ	8	20,0%	19	47,5%	13	32,5%
----	---	-------	----	-------	----	-------

Результати засвідчили, що хоча респонденти і володіють певною сукупністю педагогічних термінів, обізнаність з якими забезпечує ефективне навчання, водночас їхня педагогічна ерудиція потребує подальшого вдосконалення.

Після обчислювання середньоарифметичних даних за кожним показником, було отримано загальні результати сформованості професійного менталітету майбутніх вихователів ЗДО за когнітивно-рефлексивним критерієм (див. таблицю 2.5).

Таблиця 2.5

**Рівні сформованості професійного менталітету майбутніх вихователів ЗДО
за когнітивно-рефлексивним критерієм
на констатувальному етапі експерименту**

Групи	Високий рівень		Достатній рівень		Задовільний рівень	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
ЕГ	5	13,2%	19	50,0%	14	36,8%
КГ	5	12,5%	20	50,0%	15	37,5%

Як бачимо з таблиці 2.5, результати діагностування сформованості в майбутніх вихователів ЗДО професійного менталітету за когнітивно-рефлексивним критерієм засвідчують, що на задовільному рівні перебувало 36,8% здобувачів освіти ЕГ і 37,5% – КГ, достатній рівень виявили 50,0% респондентів ЕГ і КГ, високий рівень зафіксовано у 13,2% майбутніх вихователів ЕГ і 12,5% – КГ. Дані засвідчують, що хоча в цілому досліджувані виявляють професійну рефлексію, володіють базовою професійною мовою, демонструють професійне мислення, водночас у значної кількості майбутніх вихователів ЗДО рівні їх сформованості не є оптимально достатніми й потребують подальшого формування в процесі фахової підготовки.

Професійно-самовизначальний критерій орієнтаційно-ідентифікаційного компоненту професійного менталітету майбутніх вихователів ЗДО діагностувався за такими показниками: професійна ідентичність, гуманістичний світогляд і позитивна мотивація до професійної діяльності вихователя ЗДО.

Для діагностики першого показника професійно-самовизначального критерію – професійна ідентичність – було застосовано дві методики. Перша – це тест TSAT «20 тверджень самоставлення», авторами якого є М.Кун і Т.Мак-Партланд (Див. Додаток Ж). TSAT дозволяє виявити особистісні характеристики, цінності та переконання досліджуваного щодо його професійної ідентичності. Тест складається з 20 запитань, які стимулюють респондента роздумувати про себе в різних аспектах (про особисті якості, свою діяльність, мрії та цінності тощо). Отримані після завершення тесту відповіді розподілялися на кілька категорій, а саме:

- особистісні якості: опис себе, своїх сильних та слабких рис;
- цінності (що респонденти цінують у житті, своїх друзях, сім’ї);
- мрії та амбіції (що вони хочуть досягти в житті, їхні життєві цілі);
- професійні орієнтації (як вони бачать своє місце в професії, що їм важливо у професійній діяльності).

Оцінювання змісту відповідей відбувалося за такими параметрами, як: відповідність темі (особливо звертали увагу на те, якщо запитання стосується професійної діяльності, чи є у відповіді елементи, що відображають професійні цінності чи мету); глибина розуміння (наскільки респондент усвідомлює свої думки та почуття); послідовність і логічний зв’язок. Відповідно до розробленої авторами шкали, відбувалося оцінювання рівнів сформованості в майбутніх вихователів ЗДО професійної ідентичності. Так, респонденти, які набрали 24-30 балів віднесені до високого рівня. Ці здобувачі мають чітке розуміння своєї професійної ідентичності, здатні до глибокого самоаналізу та мають визначене бачення кар’єрного розвитку. Достатній рівень (15-23 бали) отримали майбутні вихователі, які мають певне усвідомлення професійної ідентичності, але їхнє розуміння є поверхневим, і їм потрібно працювати над чіткістю своїх цілей і

мотивів. Досліджувані, які набрали від 0 до 14 балів віднесені до задовільного рівня, який засвідчує початкову стадію формування професійної ідентичності, респонденти потребують підтримки та навчання для розвитку самосвідомості в професійній сфері.

Зважаючи на багатоаспектність досліджуваного параметру й специфічність його вияву у майбутніх вихователів ЗДО та дбаючи про отримання максимально об'єктивних даних, був розроблений опитувальник «Діагностика рівня сформованості професійної ідентичності майбутніх вихователів ЗДО» (див. Додаток И). Він уміщує 10 тверджень, ставлення до яких дозволяють оцінити рівень сформованості в майбутніх вихователів професійної ідентичності. Респонденти мали можливість обрати одну із запропонованих відповідей (ніколи – 1 бал, іноді – 2 бали, завжди – 3 бали), що розкривали їх ставлення до запропонованих тверджень.

Інтерпретація результатів відбувалася за кількісною шкалою. Так, до високого рівня були віднесені майбутні вихователі ЗДО, які отримали від 21 до 30 балів. Ці респонденти повною мірою усвідомлюють свої цінності, цілі та роль у професії вихователя. Відзначається активне прагнення до професійного розвитку. До достатнього рівня були віднесені досліджувані, які набрали від 11 до 20 балів. Вони засвідчили базове розуміння своєї професійної ідентичності, але є потреба в подальшій рефлексії та розвитку, оскільки мають деякі труднощі в усвідомленні своїх професійних цілей та цінностей. До задовільного рівня віднесені здобувачі освіти, які отримали 10 і менше балів. Вони потребують допомоги в усвідомленні своїх цілей, цінностей і ролі в системі дошкільної освіти і потребують проведення підтримуючих заходів для формування та розвитку їхньої професійної самоусвідомленості.

Узагальнені результати, одержані за першим показником професійно-самовизначального критерію орієнтаційно-ідентифікаційного компоненту професійного менталітету майбутніх вихователів ЗДО «професійна ідентичність», подано в таблиці 2.6.

Таблиця 2.6.

**Рівні сформованості показника «професійна ідентичність» на
констатувальному етапі експерименту**

Групи	Високий рівень		Достатній рівень		Задовільний рівень	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
ЕГ	5	13,2%	17	44,7%	16	42,1%
КГ	4	10,0%	22	55,0%	14	35,0%

Як засвідчують дані таблиці 2.6, на задовільному рівні сформованості показника «професійна ідентичність» на констатувальному етапі експерименту було виявлено 42,1% майбутніх вихователів ЗДО ЕГ і 35,0% – КГ, на достатньому рівні зафіксовано 44,7% здобувачів ЕГ і 55,0% – КГ, високий рівень сформованості діагностованого показника продемонстрували лише 13,2% майбутніх вихователів ЕГ та 10,0% – КГ.

З метою діагностики другого показника – гуманістичний світогляд – професійно-самовизначального критерію застосували методику М.Колесник у модифікації автора (див. Додаток К). Вона вміщує 28 тверджень, ставлення до яких майбутні вихователі ЗДО мали змогу відобразити через обрання одного із запропонованих варіантів відповіді (повністю не погоджуюсь – 1 бал, частково не погоджуюсь – 2 бали, не знаю – 3 бали, 4 – частково погоджуюсь – 4 бали, повністю погоджуюсь – 5 балів). Згідно із запропонованою шкалою, респондентів, які мають глибоке усвідомлення важливості гуманістичних цінностей у професійній діяльності, активно прагнуть до особистісного та професійного розвитку, проявляють ініціативу в налагодженні гармонійних стосунків і розуміють значення своєї професії для суспільства віднесено до високий рівень сформованості гуманістичного світогляду (115-145 балів). Майбутні вихователі ЗДО, які мають базове розуміння гуманістичних принципів у цілому усвідомлюють важливість гуманізації своєї професійної діяльності, але не проявляють достатню активність у пошуку можливості їх практичної реалізації, віднесено до достатнього рівня сформованості гуманістичного світогляду (60-114 балів). Задовільний рівень сформованості гуманістичного світогляду (29-59 балів) засвідчили досліджувані, які виявили

обмежене розуміння гуманістичних цінностей, їхній підхід до професійної діяльності більше базується на традиційних поглядах, ніж на гуманно-інноваційних.

Узагальнені результати, одержані за другим показником професійно-самовизначального критерію орієнтаційно-ідентифікаційного компоненту професійного менталітету майбутніх вихователів ЗДО «гуманістичний світогляд», подано в таблиці 2.7.

Таблиця 2.7.

**Рівні сформованості показника «гуманістичний світогляд» на
констатувальному етапі експерименту**

Групи	Високий рівень		Достатній рівень		Задовільний рівень	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
ЕГ	5	13,1%	18	47,4%	15	39,5%
КГ	5	12,5%	21	52,5%	14	35,0%

Як засвідчують дані таблиці 2.7, у ЕГ і КГ виявлено майже ідентичні результати. Так, на задовільному рівні сформованості показника «гуманістичний світогляд» на констатувальному етапі експерименту було виявлено 39,5% майбутніх вихователів ЗДО ЕГ і 35,0% – КГ, на достатньому рівні зафіксовано 47,4%% респондентів ЕГ і 52,2% – КГ, високий рівень сформованості діагностованого показника продемонстрували лише 13,1% майбутніх вихователів ЕГ та 12,5% – КГ.

Для діагностики третього показника професійно-самовизначального критерію – позитивна мотивація до професійної діяльності вихователя ЗДО – застосовано методику діагностики особистості на мотивацію до успіху Т.Елерса (див. Додаток Л) та розроблену автором методику (див. Додаток М.)

Перша методика спрямована на вивчення внутрішньої мотивації особистості до досягнення успіху. Її вибір спричинений глибоким переконанням в тому, що позитивна мотивація до професійної діяльності вихователя ЗДО можлива за умови наявності в нього налаштованості на успіх у такій діяльності. Ця методика складається з опитувальника, де респондент відповідає на серію із

41 запитання, що допомагають виявити рівень його прагнення до успіху, бажання досягати високих результатів і ставлення до ризику. Результати діагностики дозволяють визначити, наскільки сильно особистість орієнтована на успішне виконання завдань, проявляє ініціативу та наполегливість у досягненні поставлених цілей. Так виявили високий, достатній і початковий рівні мотивації до досягнення поставленої мети, успіху у виконання необхідних завдань.

Методика – мотивація до професійної діяльності вихователя ЗДО, розроблена автором, уміщувала 16 тверджень, що описують різні аспекти зовнішньої та внутрішньої мотивації до професійної діяльності вихователя. Завдання для досліджуваних полягало в оцінюванні того, наскільки кожне твердження відповідає їхнім особистим переконанням та ставленню до професії за шкалою від 1 до 5, де 1 – зовсім не згодні, а 5 – повністю згодні з твердженням. Оскільки доведено, що більш цінною для професійної та особистісної сфер є внутрішня мотивація, саме за результатами цього блоку робили висновок про рівень її сформованості. Так, достатній рівень внутрішньої мотивації (31–40 балів) продемонстрували здобувачі освіти, які виявили є високу залученість до професії на основі внутрішніх чинників, таких як любов до дітей, задоволення від роботи та прагнення до самовдосконалення. Задовільний рівень внутрішньої мотивації (21–30 балів) притаманний респондентам, які позитивно налаштовані на виконання професійних обов’язків вихователів ЗДО, однак засвідчили й існувати деяких зовнішніх мотивів, що спричиняють професійний інтерес, натомість внутрішня мотивація ще не є домінуютьною. Низький рівень внутрішньої мотивації (11–20 балів) засвідчили респонденти, зорієнтовані більше на зовнішні чинники професії, такі як соціальний статус або фінансова стабільність, і менше зацікавлені у самореалізації та роботі з дітьми.

Узагальнені результати, одержані за третім показником професійно-самовизначального критерію орієнтаційно-ідентифікаційного компоненту професійного менталітету – позитивна мотивація до професійної діяльності

вихователя ЗДО, подано в таблиці 2.8.

Таблиця 2.8.

Рівні сформованості показника позитивна мотивація до професійної діяльності вихователя ЗДО на констатувальному етапі експерименту

Групи	Високий рівень		Достатній рівень		Задовільний рівень	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
ЕГ	5	13,2%	17	44,7%	16	42,1%
КГ	4	10,0%	22	55,0%	14	35,0%

Як видно з таблиці 2.8, результати експериментальної і контрольної груп за означеним показником також практично не відрізняються. Так, задовільний рівень показали 42,1% респондентів ЕГ та 35,0% – КГ. На достатньому рівні зафіксовано 44,7% студентів ЕГ і 55,0% – КГ, високий мотивації до професійної діяльності вихователя ЗДО засвідчили 13,2% майбутніх вихователів ЗДО ЕГ та 10,0% – КГ. Фіксуємо найвищі результати по цьому показнику, що вказує на не випадковість та усвідомленість здобувачами освіти обраної професії.

Після обчислювання середньоарифметичних даних за кожним показником, було отримано загальні результати рівнів сформованості професійного менталітету майбутніх вихователів ЗДО за професійно-самовизначальним критерієм орієнтаційно-ідентифікаційного компоненту (див. таблицю 2.9).

Таблиця 2.9

Рівні сформованості професійного менталітету майбутніх вихователів ЗДО за професійно-самовизначальним критерієм на констатувальному етапі експерименту

Групи	Високий рівень		Достатній рівень		Задовільний рівень	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
ЕГ	5	13,2%	17	44,7%	16	42,1%
КГ	4	10,0%	22	55,0%	14	35,0%

Як бачимо з таблиці 2.9 за професійно-самовизначальним критерієм задовільному рівні перебувало 42,1% респондентів ЕГ та 35,0% – КГ, достатній рівень зафіксовано у 44,7% здобувачів освіти ЕГ і 55,0% – КГ. Високий рівень засвідчили 13,2% майбутніх вихователів ЗДО ЕГ та 10,0% – КГ.

Одержані результати свідчать про те, що хоча в цілому здобувачі освіти й умотивовані на професію вихователя, мають бажання досягти в ній успіху, водночас вони завжди виявляють належного прагнення щодо самореалізації в ній, не повною мірою усвідомлюють важливість її здійснення на гуманістичних засадах, що засвідчує про необхідність відповідних педагогічних зусиль щодо формування професійної ідентичності, гуманістичного світогляду й внутрішніх мотивів професійно-педагогічної діяльності.

Особистісно-поведінковий критерій емотивно-конативного компоненту професійного менталітету майбутніх вихователів ЗДО діагностувався за такими показниками: емоційний інтелект, особистісні соціально значущі якості вихователя ЗДО, креативність.

Для діагностики першого показника особистісно-поведінкового критерію – емоційний інтелект – було застосовано тест EQ Холла (див. Додаток Н).

Результати, одержані за першим показником особистісно-поведінкового критерію емотивно-конативного компоненту професійного менталітету майбутніх вихователів ЗДО «емоційний інтелект», подано в таблиці 2.10.

Таблиця 2.10.

**Рівні сформованості показника «емоційний інтелект»
на констатувальному етапі експерименту**

Групи	Високий рівень		Достатній рівень		Задовільний рівень	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
ЕГ	6	15,8%	18	47,4%	14	36,8%
КГ	5	12,5%	21	52,5%	14	35,0%

Як бачимо з таблиці 2.10, задовільний рівень сформованості емоційного інтелекту виявили 36,8% майбутніх вихователів ЕГ і 35,0% – КГ. Це свідчить

про те, що в цих респондентів переважно сформований парціальний емоційний інтелект, вони як за параметрами «емоційна обізнаність» «управління своїми емоціями», так і за параметрами «емпатія», «розпізнавання емоцій інших людей» не виявили достатнього рівня їх сформованості. Майбутні вихователі ЗДО достатнього рівня (47,4% ЕГ і 52,2% КГ), здебільшого виявили за більшості параметрів парціальний емоційний інтелект, хоча не менше, ніж за двома параметрами продемонстрували достатньо високий (інтегративний) рівень їх сформованості. До високого рівня (15,8% ЕГ і 12,5% КГ) віднесені здобувачі освіти, які за більшості параметрів виявили інтегративний рівень емоційного інтелекту.

Для діагностики другого показника особистісно-поведінкового критерію – особистісні соціально значущі якості вихователя ЗДО – було застосовано розроблений О.Мотковим та адаптований Т.Теличко опитувальник Самоаналіз соціально-цінних якостей вихователя (див. Додаток П.). Автори методики здійснили аналіз соціально-цінних якостей, до яких віднесли активність моральної позиції майбутніх педагогів-вихователів, колективізм, суспільність у діяльності, працьовитість, вольові якості, сформованість яких визначалася завдяки аналізу ставлення респондентів до серії тверджень через обрання ступеня своєї згоди з ними (повністю вірно; загалом вірно; коли як (залежно від обставин); загалом не вірно; повністю не вірно).

Додатково було розроблено опитувальник «Діагностика сформованості патріотизму та громадянськості в майбутніх вихователів ЗДО» (див. Додаток Р). Він складається із 20 тверджень, поділених на три блоки: патріотизм, громадянськість та мотивація до їх реалізації у професійній діяльності. Учасники оцінюють кожне твердження за п'ятибальною шкалою (від 1 – «повністю не погоджуюсь» до 5 – «повністю погоджуюсь»). Результати допомагають визначити рівень усвідомлення та практичного застосування цінностей патріотизму й громадянськості у професійній діяльності вихователя.

Узагальнені за двома методиками результати, одержані за другим показником особистісно-поведінкового критерію емотивно-конативного

компоненту професійного менталітету майбутніх вихователів ЗДО «особистісні соціально значущі якості вихователя ЗДО», подано в таблиці 2.11.

Таблиця 2.11.

Рівні сформованості показника «особистісні соціально значущі якості вихователя ЗДО» на констатувальному етапі експерименту

Групи	Високий рівень		Достатній рівень		Задовільний рівень	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
ЕГ	6	15,8%	19	50,0%	13	34,2%
КГ	6	15,0%	20	50,0%	14	35,0%

Як бачимо з таблиці 2.11, отримані за цим показником дані не суттєво відрізняються від попередніх. Так, задовільний рівень засвідчили 34,2% респондентів ЕГ та 35,0% – КГ. На достатньому рівні зафіксовано по 50,0% здобувачів освіти ЕГ і КГ, високий рівень діагностовано у 15,8% майбутніх вихователів ЗДО ЕГ та 15,0% – КГ.

Для діагностики третього показника особистісно-поведінкового критерію застосували методику діагностики креативності Дж.Гілфорда, П.Торренса в модифікації Е.Тунік, В.Губенко (див. Додаток С).

Узагальнені результати, одержані за третім показником особистісно-поведінкового критерію емотивно-конативного компоненту професійного менталітету – креативність, подано в таблиці 2.12.

Таблиця 2.12.

Рівні сформованості показника креативність на констатувальному етапі експерименту

Групи	Високий рівень		Достатній рівень		Задовільний рівень	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
ЕГ	7	18,4%	18	47,4%	13	34,2%
КГ	6	15,0%	21	52,5%	13	32,5%

Як свідчать дані таблиці 2.12, за показником «креативність» задовільний рівень показали 34,2% майбутніх вихователів ЗДО ЕГ та 32,5% – КГ, які зазнавали труднощів у процесі творчості, не виявляли в ньому швидкості та оригінальності. На достатньому рівні виявлено 47,4% здобувачів освіти ЕГ і 52,5% – КГ, які достатньо швидко відтворювали оригінальні ідеї, водночас не завжди гнучко, або деталізовано. На високому рівні зафіксовано 18,4% респондентів ЕГ та 15,0% – КГ, які проявили швидкість, оригінальність, гнучкість, високу деталізацію креативних ідей. Для покращення результатів за цим показником, на нашу думку, в освітньому процесі слід більше уваги приділити створенню ситуацій, які вимагають креативних рішень.

Після обчислювання середньоарифметичних даних за кожним показником, було отримано загальні результати рівнів сформованості професійного менталітету майбутніх вихователів ЗДО за особистісно-поведінковим критерієм емотивно-конативного компонента (див. таблицю 2.13).

Таблиця 2.13

**Рівні сформованості професійного менталітету майбутніх вихователів ЗДО
за професійно-самовизначальним критерієм
на констатувальному етапі експерименту**

Групи	Високий рівень		Достатній рівень		Задовільний рівень	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
ЕГ	6	15,8%	18	47,4%	14	36,8%
КГ	6	15,0%	20	50,0%	14	35,0%

Як бачимо з таблиці 2.13, за професійно-самовизначальним критерієм сформованості в майбутніх вихователів ЗДО професійного менталітету на задовільному рівні зафіксовано 36,8% респондентів ЕГ та 35,0% – КГ. На достатньому рівні виявлено 47,4% здобувачів освіти ЕГ і 50,0% – КГ, високий рівень засвідчили лише 15,8% майбутніх вихователів ЕГ та 15,0% – КГ. Результати засвідчили про необхідність цілеспрямованої роботи із подальшого формування у здобувачів освіти, креативності, емоційного інтелекту й

особистісних соціально значущих якостей, що в майбутньому сприятиме успішному виконанню професійної діяльності вихователя ЗДО.

На завершення констатувального експерименту було визначено загальні рівні сформованості в майбутніх вихователів ЗДО професійного менталітету. На виконання цього завдання було обчислено середньоарифметичні дані одержаних результатів за всіма показниками за трьома критеріями (див. таблицю 2.14) та рис. 2.1.

Таблиця 2.14

**Рівні сформованості професійного менталітету майбутніх вихователів ЗДО
на констатувальному етапі експерименту**

Групи	Інтегровано-ментальний (високий) рівень		Мотивовано-рефлексивний (достатній) рівень		Функційно-консервативний (задовільний) рівень	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
ЕГ	5	13,1%	18	47,4%	15	39,5%
КГ	5	12,5%	21	52,5%	14	35,0%

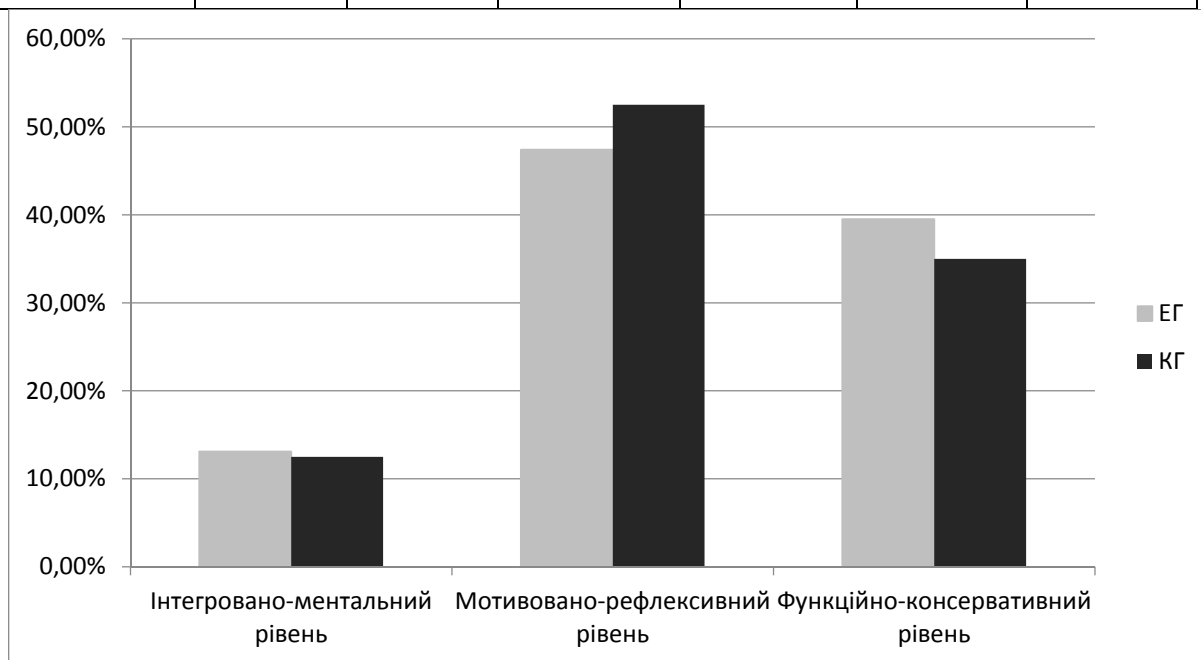


Рис. 2.1. Результати констатувального етапу експерименту

Як бачимо з таблиці 2.14 та рис. 2.1., більшість респондентів на констатувальному етапі експерименту перебувала на функційно-консервативному (задовільному) (39,5% ЕГ та 35% КГ) і мотивовано-рефлексивному (достатньому) (47,4% ЕГ та 52,5% КГ) рівнях сформованості професійного менталітету. На інтегровано-ментальному (високому) рівні зафіксовано лише 13,1% майбутніх вихователів ЗДО ЕГ та 12,5% – КГ.

Одержані на констатувальному етапі педагогічного експерименту результати свідчать про необхідність цілеспрямованої роботи, що передбачатиме формування професійного менталітету майбутніх вихователів у процесі фахової підготовки у ЗВО.

2.2. Модель і методика формування професійного менталітету майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в процесі фахової підготовки у ЗВО

Процес формування професійного менталітету майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в процесі фахової підготовки у ЗВО обґрунтовано через використання методу моделювання.

Моделювання розглядається як:

- спосіб пізнання характеристик об'єкта за допомогою моделей і передбачає їх створення та роботу з ними, що дозволяє вивчати окремі аспекти, властивості та якості об'єкта пізнання або його прототипу (Мариніч, Ворона, Врублевський, Канигін, 2000);
- метод теоретичного і практичного дослідження, при якому створюється модель, що імітує ключові властивості оригіналу та здатна замінювати досліджуване явище з метою отримання нової інформації про нього (Гончаренко, 2008);
- метод пізнання та керування, що забезпечує точне описання та комплексне відображення в модельних формах сутності, ключових характеристик і елементів системи, а також отримання відомостей про її минулі

та майбутні стани, а також умови, за яких вона формується, функціонує та розвивається (Яременко, 2008);

- моделювання на абстрактно-логічному мисленні та передбачає можливість створення абстрактних моделей, які логічно визначають межі дослідження елементів системи (Чернілевський, 2010).

Проаналізувавши наведені визначення, можна виділити загальні риси моделювання та узагальнити його як багатофункційний метод пізнання й управління, що надає можливість відображати як окремі, так і комплексні властивості досліджуваної системи, дозволяючи прогнозувати її поведінку та розвиток. Він передбачає створення моделей для дослідження об'єкта або його прототипу («квазіоб'єкта»), забезпечуючи імітацію його ключових властивостей. Отже, моделювання – це метод наукового пізнання і практичного дослідження, що передбачає створення та використання моделей для імітації суттєвих властивостей об'єкта дослідження з метою отримання нової інформації про його характеристики, процеси та закономірності розвитку в умовах реального або теоретичного середовища.

Наукові джерела підкреслюють роль моделі як інструмента, «наукової абстракції» (Лесіна, 2019: 291), що дозволяє детально вивчати різні аспекти об'єкта і отримувати нову інформацію про його функціонування в минулому, теперішньому та майбутньому станах. У загальному сенсі модель можна визначити як образ або уявлення (умовне або концептуальне), що представлено у формі опису, схеми, зображення, графіка, плану, карти тощо (Бузінська, 2012; Нічуговська, 2003 та ін.). Вона слугує «замінником» конкретного об'єкта, явища чи процесу в певних умовах, є дослідницьким інструментом для репрезентації педагогічного феномену, що вивчається та допомагає пояснити й уточнити його характеристики, може бути використане для впливу на процеси його побудови та функціонування через аналіз модельного відображення досліджуваного об'єкта. Виходячи з цього, модель формування професійного менталітету майбутніх вихователів ЗДО розглядаємо як загальну схему, що ілюструє цей процес через відповідні складники (мета, структура професійного менталітету

майбутніх вихователів ЗДО, педагогічні умови, етапи формування, форми, методи, результат) та дозволяє виділити ключові аспекти досліджуваного явища, відображаючи важливі зв'язки у зручній для аналізу й узагальнення формі (див. рис. 2.1.).

Зазначимо, що методологічними засадами, що зумовлювали пошук можливих шляхів і методів ефективного формування й удосконалення досліджуваного явища були такі методологічні підходи:

- особистісно зорієнтований (дозволяє окреслити механізми виховання, навчання та розвитку особистості як його мети, суб'єкта і результату, відкриває можливості для виявлення умов, що забезпечують цей процес, і їх практичної реалізації; особистість розглядається як суб'єкт діяльності, яка формується та розвивається через різні види активності, визначаючи їхню природу й особливості),

- компетентнісний (спрямовує на досягнення ключових цілей практикозорієнтованого освітнього процесу, що визначають загальний напрям розвитку особистості, серед яких уміння навчатися, здобувати знання й уміння їх усвідомлено використовувати, акцентує на оволодінні оптимальними поведінковими моделями та розвитку особистісних соціально значущих якостей, передбачає формування у майбутніх педагогів-вихователів здатності обирати й застосовувати ті моделі поведінки, що сприяють ефективній професійній і квазіпрофесійній діяльності, гнучкості в різних соціальних і професійних контекстах),

- аксіологічний (спрямовує на вивчення й організацію освітнього процесу через реалізацію гуманістичної парадигми, яка визначає людину як найвищу цінність суспільства, акцентує на формуванні системи загальнолюдських і професійних цінностей. У цьому контексті основним завданням освіти є не тільки і не стільки передання у формі знань культурно-історичного суспільного надбання, а й усебічне становлення особистості, її сутнісних сил, через визнання її самоцінності).

Відповідно до розробленої моделі, методика формування професійного менталітету майбутніх вихователів ЗДО реалізовувалася за трьома етапами: орієнтаційно-мотиваційним (мета – сформувати у майбутніх вихователів ЗДО мотивацію до професійної діяльності, самоідентифікацію з нею, усвідомлення важливості професійного менталітету, забезпечити розуміння основних завдань та цілей майбутньої професії), пізнавально-праксеологічним (мета – забезпечити майбутніх вихователів ЗДО знаннями та практичними вміннями, необхідними для реалізації професійних завдань, оволодіння інструментами професійної рефлексії, розвинути професійне мислення, здатність до свідомого застосування набутих знань, закріплювати позитивні поведінкові моделі квазіпрофесійної та професійної діяльності), ціннісно-спрямувальним (мета – сприяти розвитку в майбутніх вихователів ЗДО емоційного інтелекту, стійких професійних цінностей, спрямованих на реалізацію морально-етичних орієнтирів, прояву особистісних соціально значущих якостей у професійній діяльності, усвідомлене і творче виконання професійних обов'язків).

Як бачимо з моделі, методика формування професійного менталітету майбутніх вихователів ЗДО в процесі фахової підготовки передбачала комплексну (на всіх трьох етапах формувальної роботи) реалізацію визначених педагогічних умов.



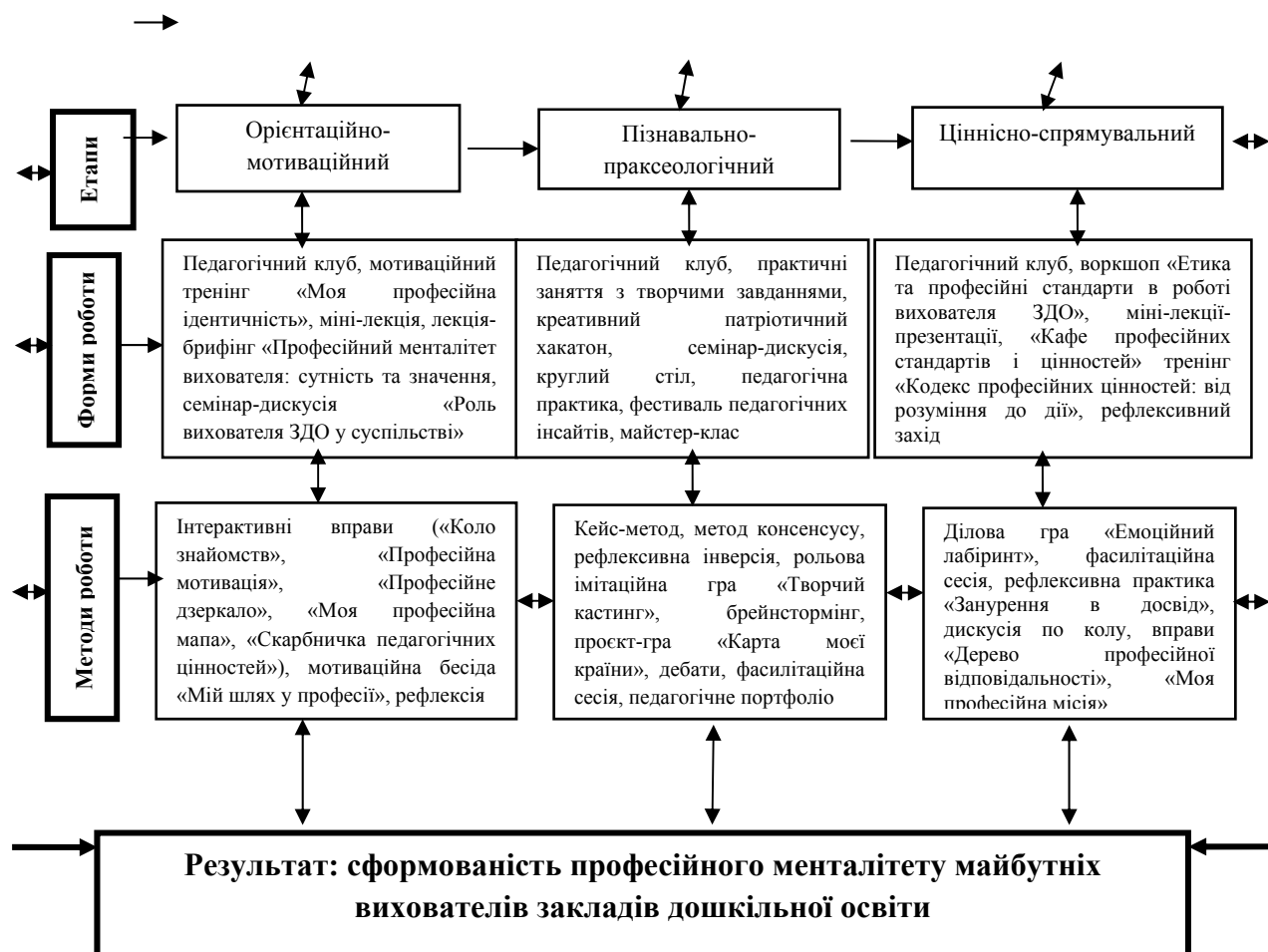


Рис. 2.1. Модель формування професійного менталітету майбутніх вихователів ЗДО у процесі фахової підготовки

Зауважимо, що етапи (орієнтаційно-мотиваційний, пізнавально-праксеологічний, ціннісно-спрямувальний) формувальної методики утворюють ретельно сплановану стратегію, де кожен елемент взаємопов'язаний і підтримується комплексом як інноваційних так і адаптованих традиційних форм і методів. Кожен етап був спрямований на максимальне використання потенціалу суб'єктів освітнього процесу, забезпечуючи формування професійного менталітету майбутніх вихователів ЗДО в умовах фахової підготовки.

Зазначимо, що формувальний експеримент проводився зі студентами експериментальної групи (Університет Ушинського) у 2023-2024 навчальному році. У межах наукової лабораторії кафедри дошкільної педагогіки «Педагогічні основи професійної підготовки вихователів» був започаткований педагогічний клуб «Професійний менталітет майбутнього вихователя» як провідна форма імплементації розробленої експериментальної методики у фахову підготовку майбутніх вихователів ЗДО. Він став своєрідним професійно зорієнтованим освітнім середовищем суб'єкт-суб'єктної взаємодії, що, забезпечуючи майбутнім вихователям фасилітаційну підтримку, комплексне бачення їхньої професійної ролі, мотивувало їх на формування професійного менталітету й усвідомлення його як цінності.

Діяльність клубу почалася зі вступної зустрічі, упродовж якої здобувачі освіти ознайомилися з метою (формування професійного менталітету майбутніх вихователів ЗДО), завданнями (сприяти розвитку професійного мислення і самоідентифікації вихователів, формувати педагогічні цінності, гуманістичний світогляд і мотивацію до професійного самовдосконалення, підвищувати рівень педагогічної майстерності та рефлексивних умінь тощо) і форматом роботи клубу (ґрунтується на добровільній участі студентів та здійснюється в позааудиторній формі; основними видами діяльності клубу є тренінги, воркшопи, фасилітаційні сесії, інтерактивні майстер-класи, творчі зустрічі з практиками тощо; передбачено використання технологій співпраці, зокрема методів групової роботи, рольових ігор, моделювання педагогічних ситуацій

тощо). Також на орієнтаційно-мотиваційному етапі був проведений вступний мотиваційний тренінг з теми «Моя професійна ідентичність як вихователя: мотивація, цінності та професійне самовизначення» з метою стимулювання формування позитивної мотивації майбутніх вихователів до професійної діяльності, забезпечення усвідомлення ними своєї професійної ідентичності та значення професійного менталітету вихователя, усвідомлення педагогічних цінностей і особистої відповідальності за їх упровадження у професійне життя.

Вступна частина тренінгу включала привітання і знайомство з учасниками для створення сприятливої та доброзичливої атмосфери, налаштування на продуктивну роботу. Для цього застосували інтерактивну вправу «Коло знайомств», під час якої учасники сідали у коло та починали знайомство, розповідаючи своє ім'я, причина обрання педагогічної професії і мотиви, що призвели до цього вибору. Далі експериментатор у своєму вступному слові ознайомив майбутніх вихователів ЗДО із метою тренінгу та його завданнями, увів їх у контекст професійного менталітету як основи ефективної педагогічної діяльності, розповів про роль вихователя ЗДО у сучасному суспільстві та важливість усвідомлення власної ідентичності в професії.

До основної частини тренінгу увійшла вправа «Професійна мотивація», метою якої було виявлення мотивів, що спонукали здобувачів освіти обрати професію вихователя ЗДО, стимулювати їх до усвідомлення власної мотивації. Під час цієї вправи кожен учасник отримував аркуш паперу, на якому писав три ключові причини, чому він обрав професію вихователя. Після цього ведучий просив бажаючих озвучити свої мотиви, пояснити їх і поділитися очікуваннями від майбутньої професійної діяльності. Дали проводилося обговорення спільних мотивів, пошук різних поглядів і підходів до професії.

До основної частини тренінгу входила також міні-лекція «Цінності професії вихователя ЗДО», у ході якої були актуалізовані уявлення студентів про основні цінності та принципи, на яких ґрунтується професія вихователя, серед яких виділи гуманістичний підхід до виховання, емпатію та емоційну підтримку як невід'ємні елементи професійної діяльності вихователя, повагу до

індивідуальності кожної дитини, розглянуто етичні норми в роботі вихователя тощо. У ході обговорення було з'ясовано, що означають ці цінності для кожного учасника, які з них здаються найважливішими і чому.

Проведена далі вправа «Професійне дзеркало» мала на меті допомогти здобувачам освіти сформувати ідеальний образ вихователя ЗДО, до якого вони прагнуть, і відобразити, якими якостями та вміннями вони вже володіють, а що ще потрібно розвинути, або сформувати. Робота здійснювалась у малих групах – учасники розподілилися на підгрупи по 4-5 осіб. Кожна група отримала завдання створити «дзеркало професійного вихователя». Для цього на аркуші паперу вони малювали силует вихователя і записували навколо нього якості, знання, вміння, здібності які, на їхню думку, повинні бути притаманні ідеальному вихователю. Після завершення роботи кожна група презентувала своє «професійне дзеркало». Під час обговорення визначалося: що спільного між зображеннями у різних груп, які нові ідеї виникли під час обговорення.

Підсумковою для основної частини тренінгу була вправа «Моя професійна мапа». Метою її проведення було допомогти майбутнім вихователям ЗДО усвідомити власний професійний шлях і зрозуміти, які кроки потрібно зробити для розвитку своїх професійних можливостей. Кожен здобувач освіти отримував аркуші паперу, де вони малював свою «професійну мапу» – шлях від сьогоденного стану до майбутньої професії, позначивши основні етапи (наприклад, отримання знань, набуття практичного досвіду, розвиток професійних якостей тощо). Після виконання вправи учасники демонстрували свої «мапи» й обговорювали те, що здається їм найважчим або найцікавішим на цьому шляху.

У завершальній частині мотиваційного тренінгу з метою закріплення усвідомлення професійних цінностей, які мають стати основою діяльності вихователя ЗДО була проведена вправа «Скарбничка професійних цінностей». Під час її виконання здобувачі освіти сідали у коло і отримували аркуші паперу, на яких записували одну професійну цінність, яку вважають найважливішою для вихователя. Потім усі аркуші збиралися в спільну «скарбничку», а ведучий

зачитував їх уголос, що створювало спільний ціннісний фундамент, який усі учасники поділяють. Під час обговорення з'ясовувалося, які цінності були найчастіше згадані та чому вони такі важливі.

З метою підведення підсумків та рефлексії тренінгу, учасники відповідали на запитання:

- Що нового Ви дізналися про себе як майбутнього вихователя?
- Який найважливіший урок Ви отримали під час тренінгу?"

Засвідчуємо, що впродовж тренінгу здійснювалась актуалізація ціннісного потенціалу освітнього середовища ЗВО, оскільки тренінг створив простір для вільного обміну думками та сприяв поглибленню розуміння майбутніми вихователями ЗДО професійних цінностей, забезпечення позитивної мотивації, усвідомлення важливості професії та розвитку професійного інтересу. Ведучий впродовж тренінгу забезпечував фасилітаційний супровід здобувачів освіти, постійно підтримуючи та спрямовуючи їх, допомагаючи їм краще усвідомити свої мотиви та цінності. Цей тренінг заклав основу для подальшого формування професійного менталітету майбутніх вихователів ЗДО.

У межах роботи клубу на цьому етапі було проведено лекцію-брифінг на тему «Професійний менталітет вихователя: сутність та значення», де під час презентаційного виступу експериментатора здобувачі освіти дізналися про те, що феномен менталітет часто розглядається через поняття «світосприйняття» та «самосвідомість». Перший із наведених термінів має на увазі не тільки картину світу, що існує у свідомості людини, а й активне сприйняття, що включає в себе і дії суб'єкта, зумовлені уявленнями про світ, а друге підкреслює, що людина усвідомлює своє місце та роль у соціумі. Студенти також отримали завдання знайти самостійно різноманітні трактування цього поняття, серед яких були такі варіанти:

- національний спосіб бачити світ і діяти за певних обставин;
- спосіб мислення, загальна духовна налаштованість людини, групи;
- сукупність думок, вірувань, навичок духу, що створює картину світу і скріплює єдність культурної традиції чи якоїсь спільноти,

- це те спільне, що народжується з природних даних та соціально зумовлених компонентів і розкриває уявлення людини про життєвий світ;
- «загальний тонус» довготривалих форм поведінки та думок індивідумів у межах груп;
- властивий певному народу, культурі чи групі культур склад мислення, який зазвичай не усвідомлюється і сприймається як природний.

Студенти дізналися про деякі суттєві риси менталітету:

- спосіб прояву менталітету – у повсякденній поведінці людини, у способі її мислення, у її реакціях на все, що відбувається, в особливостях вираження почуттів та емоцій;
- менталітет різнорідний, кожен наступний пласт культури накладає на менталітет свій особливий відбиток;
- менталітет досить стійкий, однак із часом, залежно від історичних і соціальних умов життя, змінюється;
- менталітет народу складається у певних географічних умовах і несе в собі його відбиток;
- пов'язаний з національною мовою (ключовими словами ментальності вважають такі: душа, доля, туга, подвиг, воля тощо).

Майбутні вихователі довідалися про сутність професійного менталітету, про те, що він значною мірою визначає професійну поведінку, підходи в роботі з дітьми, розуміння місії вихователя у сучасному світі. Здобувачам освіти запропонували уявити, що професійний менталітет – це своєрідний внутрішній компас, який допомагає орієнтуватись у складних професійних ситуаціях, знаходити правильні рішення і взаємодіяти з дітьми, колегами, батьками. Він визначає, якими принципами педагог керуватиметься у вихованні дітей, як реагуватиме на різні проблеми та як розвиватиметься у професії. Були розглянуті основні компоненти професійного менталітету вихователя ЗДО й чинники його формування в умовах навчання у ЗВО.

Далі експериментатор відповідала на запитання учасників, серед яких були такі:

- Як можна розвинути професійний менталітет під час навчання?
- Що треба робити, щоб відчувати себе вихователем?
- Чому емоційний інтелект важливий для вихователя?
- Що робити, якщо я не впевнена, що вихователь – це моє покликання на все життя?
- Як знайти мотивацію працювати з дітьми?
- Як можна підвищити свою впевненість як майбутнього вихователя? Які вправи чи методи для цього є?
- Чи змінюється професійний менталітет з часом?
- Чи буде моє ставлення до професії змінюватися, коли я почну працювати?
- Як менталітет вихователя впливає на стосунки з дітьми та батьками?
- Як стати креативним вихователем?
- Чи можна розвивати професійний менталітет самотійно?

Підсумком став висновок про те, що професійний менталітет – це не просто питання теорії. Це питання професійного майбутнього здобувачів освіти – як фахівців, які формуватимуть світогляд і особистість маленької людини, впливатимуть на її розвиток та світосприйняття.

Орієнтаційно-мотиваційний етап методики формування професійного менталітету майбутніх вихователів ЗДО включав також проведення в межах навчальної дисципліни «Загальна та дошкільна педагогіка» відкритого семінару-дискусії з теми «Роль вихователя ЗДО в суспільстві». Його метою було сприяння усвідомленню майбутніми вихователями важливості їхньої професійної ролі в сучасному суспільстві, формування мотивації до педагогічної діяльності, професійної ідентичності, а завданнями виступили ознайомлення з історичною та сучасною роллю вихователя у соціумі, стимулювання рефлексії щодо особистих очікувань від професії, розвиток умінь аргументованого діалогу й обговорення професійних питань, сприяння формуванню позитивного ставлення до майбутньої професійної діяльності. Після привітання учасників семінару, викладач запропонував подумати над тим,

яку роль відіграє вихователь у сучасному суспільстві. Далі був короткий вступ до дискусії про вихователя як соціально значущу фігуру, затим студентам запропонували задуматися над тим, як суспільство сприймає роль педагога-вихователя, які стереотипи існують і як насправді вихователі ЗДО впливають на розвиток дітей і держави. Після виступів здобувачів освіти з короткими презентаціями на заздалегідь заплановані теми (історичний огляд ролі вихователя в суспільстві; як вихователі в різних історичних періодах впливали на розвиток дітей і суспільства; сучасна роль вихователя; сучасні вихователі – які вони; роль вихователя у формуванні громадян вільної України тощо) було проведено групову дискусію про етичні аспекти професії, професійну відповідальність вихователя перед дітьми, їхніми батьками і державою. Особливу увагу здобувачів освіти під час групової дискусії викликали такі запитання:

- Як вихователь може впливати на формування цінностей у дітей?
- Як Ви уявляєте сучасного вихователя? Якими особистісними якостями він/вона має володіти?
- Як зміни в суспільстві (технології, соціальні мережі, глобалізація тощо) впливають на роль вихователя?
- Чи існують стереотипи щодо роботи вихователя? Як ці стереотипи впливають на професійну діяльність?
- Яка відповідальність вихователя перед дитиною, перед батьками, перед державою?

Далі студенти розподілялися на дві команди, одна з яких у форматі мозкового штурму представляла аргументи щодо позитивних аспектів професії вихователя, інша – розкривала можливі труднощі. Після коротких обговорень у групах кожна команда представляла свої позиції, а інша – ставила запитання та висловлювала свої зауваження. Викладач виступав у ролі модератора, спрямовуючи обговорення і допомагаючи учасникам висловлювати думки та формулювати позиції, потім підсумовував ключові моменти дискусії,

підкреслюючи значення професійного менталітету вихователя в умовах сучасних соціальних змін.

Зауважимо, що проведення семінару-дискусії сприяло актуалізації освітнього середовища ЗВО як джерела професійного зростання майбутніх вихователів через інтерактивні методи, викладачем був реалізований фасилітаційний супровід, здійснюючи допомогу студентам у розкритті свого потенціалу в ході дискусії та рефлексії. Цей семінар дозволив майбутнім вихователям усвідомити роль і відповідальність їхньої професії, а також сприяв формуванню їхнього професійного менталітету.

У межах орієнтаційно-мотиваційного етапу методики формування професійного менталітету майбутніх вихователів ЗДО була проведена мотиваційна бесіда «Мій шлях у професії» з практикуючими педагогами – випускниками факультету. Її метою було ознайомлення здобувачів освіти з реальним досвідом та професійним зростанням через живе спілкування з педагогами-практиками, мотивування на професійний розвиток, самовдосконалення, активне формування професійного менталітету, усвідомлення професійної ідентичності, значущості професії вихователя у суспільстві та перспективи кар'єрного росту.

Перед початком мотиваційної бесіди експериментатор коротко повідомив тему бесіди, пояснив її мету та значення для формування професійного менталітету майбутніх вихователів, представив запрошених фахівців – директора Одеського ЗДО № 211 О.Васканич, директора і співвласницю приватного закладу «Крапелька» С.Горецьку і вихователя Одеського ЗДО № 204 Г.Попову. Під час виступів запрошені педагоги розповіли про свій професійний шлях – від помічника вихователя до директора та власницю закладу, про свою особисту історію вибору професії, про те, які особистісні чинники і цінності на це вплинули, що їх мотивує працювати з дітьми щодня, як вони справляються з емоційним навантаженням і які моменти в роботі приносять найбільше задоволення, про важливість мотивації та покликання в роботі вихователя. Дуже зацікавила здобувачів освіти й відверта розповідь про

складнощі педагогічної професії (велике навантаження, комунікація з батьками, індивідуальний підхід до кожної дитини, емоційне вигорання тощо) та про те, як кожна із запрошених справляється з цими труднощами. Були надані поради для майбутніх вихователів про важливість емоційної стійкості, підтримки з боку колег, необхідність особистісного розвитку, постійного самовдосконалення, усвідомлення своєї соціальної ролі в професійній царині, цінностей і функцій сучасного вихователя, важливість його професіоналізації. Запрошені поділилися найяскравішими моментами своєї кар'єри, власним «рецептом» того, як досягти успіхів, чому виховательська робота приносить задоволення і мотивує залишатись у професії, про своє власне усвідомлення можливості та ролі особистого позитивного впливу педагога на дітей і суспільство.

Дискусійна частина зустрічі включала запитання студентів до педагогів-практиків. Наведемо деякі з них:

- Як Вам вдається балансувати між професійними обов'язками та особистим життям?
- Які поради Ви можете дати для подолання емоційного вигорання?
- Чи потрібний диплом для професійної кар'єри?
- Як Ви підтримуєте контакт з дітьми та їхніми батьками?
- Що найважливіше в роботі з дітьми дошкільного віку?
- Допомагала чи заважала Ваша педагогічна творчість у професійної кар'єрі?
- Як Ви працюєте з дітьми, які мають особливі освітні потреби?

Рефлексія та підсумки зустрічі здійснювалися через фронтальну бесіду, під час якої майбутні вихователі відповіли на запитання:

- Що для вас означає професія вихователя?
- Якими ви бачите її позитивні і складні сторони?
- Що нового ви дізналися про професію вихователя?
- Які позитивні моменти надихнули?
- Які позитивні та негативні прояви професійно-педагогічної спільноти виявили?

- Як бачите свою роль як вихователя в майбутньому?

Експериментатор підсумовував основні моменти, обговорені під час бесіди, акцентував на важливості професійного менталітету, емоційного інтелекту, креативності, емпатії та інших соціально важливих якостей у роботі вихователя, перспективах професійного успіху. Студенти через «живі приклади», переконалися в обґрунтованості і влучності вислову академіка Н.Кічук про те, що «досягнення професійного успіху корелює із сформованістю професійного менталітету майбутнього фахівця ...» (Кічук, 2020: 123).

Упродовж цього заходу позитивна мотивація забезпечувалася через живий досвід педагогів-практиків, актуалізація ціннісного потенціалу освітнього середовища – через обговорення соціальної ролі вихователя, фасилітаційний супровід здійснювався у формі конструктивного діалогу та надання практичних порад.

У межах пізнавально-праксеологічного етапу експериментальної методики формування професійного менталітету майбутніх вихователів ЗДО були проведені практичні заняття з моделювання педагогічних ситуацій «Педагогічні кейси: реальні проблеми та сучасні рішення». Їх метою було розвиток у майбутніх вихователів практичних умінь щодо аналізу та вирішення педагогічних ситуацій у квазіпрофесійній діяльності, сприяння розвитку професійного мислення, рефлексії, емоційного інтелекту, актуалізації соціально значущих особистісних якостей, стимулювання креативного підходу до вирішення проблем дошкільної освіти на засадах гуманістичного світогляду. Протягом вступної частини модератор клубу ознайомив учасників з форматом роботи, пояснивши, що педагогічні кейси – це заняття, на яких будуть розглядатися реальні або змодельовані ситуації з практики дошкільної освіти, що вимагають швидкого та професійного вирішення на гуманістичних засадах. Пояснювалося також, що кожен кейс розроблений так, щоб актуалізувати не лише теоретичні знання, але й здатність їх застосовувати, творчо підходити до вирішення проблем, застосовуючи педагогічну ерудицію і враховуючи педагогічні цінності та етичні норми.

Робота з кейсами, що відбувалась упродовж основної частини включала спочатку парну роботу здобувачів освіти, а потім колективне обговорення й віднайдення через рефлексивну оцінку варіантів найбільш оптимальних рішень. Опис кейсів подано в Додатку Т. Робота над першим кейсом передбачала обговорення кількох варіантів розв'язання ситуації: від швидких рішень до довготривалих дій щодо запобігання конфліктам у колективі. Обговорювалися такі аспекти: як зберегти баланс між інтересами дітей, батьків і вихователя; які методи управління конфліктами можна застосувати в дитячому колективі; як працювати з батьками.

Майбутні вихователі відібрали такі варіанти вирішення цього кейсу:

- запропонувати дітям чергуватися в користуванні іграшками за правилами: обмежений час для кожної дитини на гру з певною іграшкою. Це вчить дітей ділитися та розвивати терпіння;
- провести колективну бесіду з дітьми про дружбу і співпрацю, під час якої пояснити їм важливість співпраці, використовуючи казки або мультфільми про дружбу;
- разом з дітьми створити «правила групи», які вони будуть слідувати для уникнення конфліктів;
- організувати ігри, де ці двоє дітей будуть у команді, щоб їм довелося співпрацювати, а не змагатися;
- провести індивідуальні бесіди з батьками кожної дитини для пояснення ситуації та спільного пошуку рішень, під час яких підкреслити, що важливо не робити дітей винними, а спільно працювати над розвитком здатності до співпраці.

Вирішення другого кейсу потребувало розроблення плану дій щодо інтеграції дитини в групу, враховуючи її особливі потреби. Майбутні вихователі ЗДО мали запропонувати конкретні методи ігрової діяльності, які допоможуть дитині краще комунікувати з однолітками, а також підказати вихователю, як ефективніше працювати з батьками. Найкращими варіантами дій у результаті колективної рефлексії визнано такі:

- приділити більше уваги дитині, поступово знайомлячи її з колективом;
- використовувати комунікаційні картки чи невербальні методи спілкування для полегшення взаємодії;
- впровадити ігри, які сприяють співпраці, де кожен вихованець вносить свій внесок, що допоможе дитині з особливими освітніми потребами легше інтегруватись у колектив;
- запросити логопеда та/або психолога для консультацій, провести індивідуальні заняття з дитиною;
- провести з усіма дітьми бесіду або заняття про толерантність і різноманітність, під час якого використовувати доступні пояснення про те, що всі люди різні і чому важливо допомагати одне одному;
- провести зустрічі з батьками дитини для обговорення потреб і рекомендацій щодо подальшої роботи, а також обговорити інклюзію з батьками інших вихованців, щоб забезпечити їхню підтримку.

Робота над третім кейсом передбачала розроблення програми підтримки для вихователя ЗДО, яка допоможе запобігти емоційному вигоранню. Варіанти його вирішення були такими:

- ввести нові методи роботи з дітьми, які можуть бути цікаві для вихователя, наприклад, спробувати нові форми занять, творчі проєкти або нестандартні ігри та технології;
- організація тренінгів чи семінарів з особистісного розвитку та психологічної підтримки (управління стресом, самоконтролю та збереження емоційної стабільності тощо);
- планування часу для відпочинку;
- обговорити проблему з колегами, можливо, вони зможуть допомогти або запропонувати власні рішення;
- зайнятися самоосвітою: читати нові книги або проходити курси, які допоможуть відновити інтерес до професійної діяльності;

Підсумкова частина заняття включала обговорення результатів роботи, з'ясування того, що було найбільш складним у вирішенні кейсів, які підходи

виявилися найбільш ефективними, як впоратися з подібними ситуаціями в майбутній професійній діяльності.

Комплексна реалізація педагогічних умов здійснювалася забезпеченням позитивної мотивації через розв'язок реальних ситуацій з життя вихователів, усвідомлення, що їхні рішення мають практичне значення і допоможуть у майбутній кар'єрі. Актуалізація ціннісного потенціалу освітнього середовища була забезпечена через оцінювання майбутніми вихователями ЗДО значення цінностей, які мають вихователі (гуманізм, креативність, емоційна стабільність тощо). Фасилітаційний супровід здійснювався через допомогу студентам обговорювати складні моменти, надання порад щодо професійної рефлексії тощо.

На практичному занятті з навчальної дисципліни «Загальна та дошкільна педагогіка» експериментатором за згодою основного викладача був застосований метод рефлексивної інверсії у контексті формування професійного менталітету майбутніх вихователів ЗДО, оскільки він дозволяє глибше осмислити педагогічну діяльність і оцінити власний досвід через зміну перспективи, допомагає розвинути рефлексію, критичне мислення, а також сприяє професійній самоідентифікації, що є ключовими елементами професійного менталітету. Передбачена методом рольова зміна перспективи (інверсія) здійснювалася через переміну здобувачами освіти своїх звичних ролей або позицій, приміряючи на себе роль дитини, батька або навіть стороннього спостерігача в навчальних ситуаціях, що дозволило в умовах квазіпрофесійної діяльності не лише глибше зрозуміти потреби й переживання дітей, але й усвідомити власні педагогічні установки, поведінкові моделі та їх вплив на вихованців. Після кожної рольової інверсії для яких були застосовані педагогічні ситуації (див. додаток У), студенти здійснювали глибокий аналіз своїх вражень, порівнювали свої очікування від ролі вихователя з реальними потребами дітей або вимогами суспільства. Цей метод дозволив майбутнім вихователям побачити, як їхні дії й рішення сприймаються з різних перспектив, що мотивувало до перегляду своїх педагогічних методів і прийомів як

стереотипів і пошуку нових рішень, осмислення цінності професії вихователя, його місця в процесі виховання й навчання, визначення пріоритетів у роботі з дітьми. Метод рефлексивної інверсії сприяв розвитку емоційного інтелекту, креативності та професійної рефлексії, що є невід'ємними складовими професійного менталітету вихователя ЗДО. Використання цього методу дозволило майбутнім вихователям усвідомити важливість гнучкості й самокритичності в педагогічній діяльності, що робить їх більш підготовленими до професійно-педагогічної діяльності у ЗДО.

Упровадження методики формування професійного менталітету майбутніх вихователів ЗДО на пізнавально-праксеологічному етапі також включало проведення рольової імітаційної гри «Творчий кастинг» під час практичного заняття ОК «Педагогіка і психологія творчості». Метою гри був розвиток у майбутніх вихователів творчого підходу до вирішення педагогічних завдань, формування креативного мислення, професійної ерудиції, емоційного інтелекту, комунікативних умінь, а також розвиток навичок самооцінки й аналізу професійної діяльності. Опишемо її хід. Учасники гри розподілилися на дві основні групи: «кастингова комісія» (яка буде оцінювати) і «кандидати» (які братимуть участь у «кастингу»). Намагалися, щоб кожен студент побував у обох ролях. Кожному кандидату давалося завдання підготувати короткий творчий виступ (3-5 хвилин), що має показати його професійний потенціал як вихователя. Це може бути виступ, що демонструє педагогічну креативність, нові ігрові або освітні методики й технології, вирішення проблемних ситуацій у дитячій групі, творчі підходи до роботи з дітьми. Кастингова комісія, яка складалася з інших студентів, обирала критерії оцінювання, за якими будуть оцінюватися виступи: креативність, емоційний вплив, педагогічна доцільність, комунікативні навички, інтерактивність, здатність до імпровізації, прояви емпатії та інших соціально значущих для вихователя якостей. Під час виступів кожен учасник виконував свою роль як «кандидат», демонструючи підготовлений виступ перед комісією. Під час виступу використовувалися різні методи роботи з дітьми (розповіді, рольові ігри, інтерактивні вправи тощо).

Після кожного виступу комісія ставила кандидату декілька запитань, пов'язаних з його діями. Наприклад:

- Чому Ви обрали саме цей метод?
- Як би Ви вирішили конфлікт у цій ситуації?

Також передбачалося вирішення імпровізованих ситуацій, які створювалися «комісією», що допомагало оцінити здатність учасника до імпровізації та вирішення проблем у режимі реального часу.

Під час рефлексії та обговорення через фронтальну бесіду з емоційною оцінкою кожен учасник мав змогу поділитися враженнями, проаналізувати, що було зроблено добре, а що можна покращити в майбутньому, що в умовах квазіпрофесійної діяльності дуже цінно і не несе шкоди дітям. Завданням експериментатора була фасилітаційна підтримка через допомогу учасникам гри глибше осмислити їхні виступи, конструктивну критику, заохочення студентів до подальшого розвитку професійних якостей. Після обговорення здобувачам освіти вручалися неформальні нагороди за кращі прояви професійних якостей, у таких номінаціях, як-от: «майстер педагогічної взаємодії», «експерт позитивної мотивації», «віртуоз комунікації», «за найкреативніший підхід», «за найкращу емоційну підтримку», «за майстерність імпровізації».

«Творчий кастинг» не лише сприяв закріпленню знань про професійну роль вихователя та її практичну реалізацію через квазіпрофесійну діяльність, розвитку умінь здійснювати творчий підхід до вирішення професійних завдань, позитивної мотивації до професійної діяльності через інтерактивну практику, формуванню професійного менталітету, а й дозволив майбутнім вихователям навчитися швидко приймати рішення в нестандартних ситуаціях, проявляти емоційний інтелект та емпатію, розвивати гнучкість мислення і креативність.

Дослухаючись порад науковців про ефективність використання в освіті хакатону як технології для стимуляції креативності та інновацій (Швирка, 2023), у межах пізнавально-праксеологічного етапу методики формування професійного менталітету майбутніх вихователів ЗДО реалізували інноваційну форму роботи – «Креативний патріотичний хакатон», що поєднує елементи

командної роботи, творчості, та активного залучення учасників у розроблення власних педагогічних ініціатив, спрямованих на виховання в дітей громадянськості та патріотизму. Його метою було сприяння актуалізації та формування у майбутніх вихователів ЗДО таких соціально значущих якостей, як громадянськість і патріотизм, через створення інноваційних ідей для педагогічної практики. Після формування мікрогруп (4-5 осіб), кожній давалося завдання розробити педагогічні заходи чи проєкти, спрямовані на формування у дітей почуття громадянськості й патріотизму. Ідеаційна частина включала генерацію ідей із застосуванням методу брейнстормінг для розроблення концепцій своїх проєктів. Це були: проєкт-гра «Карта моєї країни», де діти через інтерактивну гру мали створити карту України з різними культурними й історичними символами; творчий захід «Патріотичні витинанки», де дошкільники мали виготовляти витинанки з національними орнаментами і дізнаватися про їхнє значення; інтерактивна гра «Я – маленький громадянин», що вчить дітей основам громадянської відповідальності через рольові ігри. Після представлення кожною групою своїх ідей учасникам хакатону, представники інших мікрогруп ставили навідні запитання та коментували проєкти колег, обирали найкращі за такими критеріями: інноваційність, креативність, практичність і можливість впровадження в роботу з дітьми в умовах ЗДО. Застосування методу консенсусу дозволило відібрати найкращі ідеї. Експериментатор виступав як фасилітатор, надаючи студентам підтримку в процесі обговорення ідей та їхньої реалізації, спрямовував дискусію, задавав навідні запитання, допомагав майбутнім вихователям структурувати свої думки і пропонував конструктивну критику. Хакатон проводився напередодні педагогічної практики, тому найкращі ідеї було запропоновано доопрацювати з можливістю реалізації в ЗДО. Після презентацій ідей викладач провів рефлексивну бесіду з учасниками про те, як запропоновані ініціативи впливатимуть на формування патріотичних якостей у дітей і як вони корелюють із професійним менталітетом вихователя ЗДО.

Креативний патріотичний хакатон сприяв комплексній реалізації педагогічних умов формування професійного менталітету майбутніх вихователів, адже ця інтерактивна і практично спрямована форма роботи мотивувала здобувачів освіти до професійного розвитку, допомагала актуалізувати ціннісні аспекти їхньої підготовки, забезпечила фасилітаційну підтримку на шляху до формування громадянськості та патріотизму як важливих складових професійного менталітету сучасного вихователя ЗДО.

Перед проведенням педагогічної практики одним із її завдань, оголошених на настановній конференції, було складання «Педагогічної скарбнички» як портфоліо інноваційних форм, методів і педагогічних технологій професійно-педагогічної діяльності вихователів ЗДО, які, на думку респондентів, повною мірою відповідають сучасним вимогам дошкільної освіти та формують професійний менталітет педагогів-вихователів. Після педагогічної практики був проведений Фестиваль педагогічних інсайтів: Скарбничка професійного менталітету, метою якого було представлення та обговорення найцікавіших форм, методів і педагогічних технологій, які студенти-вихователі «зібрали» під час практики. Фестиваль складався із трьох основних блоків:

1) презентація портфоліо, коли кожен здобувач освіти мав можливість представити свою «Педагогічну скарбничку», яка включала інсайтні підходи та технології, запозичені під час практики;

2) майстер-класи – найцікавіші та інноваційні методи, які студенти визнали найефективнішими, були продемонстровані в форматі майстер-класів, де всі учасники могли взяти участь у їх відпрацюванні;

3) рефлексивна дискусія «Занурення в досвід» – обговорення ефективності представлених форм, методів і педагогічних технологій у контексті сучасних вимог дошкільної освіти та формування професійного менталітету.

Серед представлених на фестивалі були:

- інтерактивний колаж «День вихователя», коли студенти створювали візуальні колажі, які представляли робочий день вихователя, що допомогло не

тільки професійні самоідентифікації, але й усвідомленню значення емоційної підтримки, гнучкості й креативного підходу в педагогічній діяльності;

- технологія «Сенсорний лабіринт», коли один із учасників презентував методику, яку він спостерігав у ЗДО, де дітей залучали до гри через сенсорні зони, що сприяло розвитку сенсорного сприйняття, комунікативних навичок і креативності у дітей. Студенти обговорювали, як такі методи впливають на формування інтуїції та емпатії у вихователя;

- метод «Круглий стіл з дітьми» як формат проведення ранкових зустрічей, де діти могли висловлювати свої думки й емоції, що створювало безпечне середовище для спілкування та формувало вміння слухати одне одного. Цей метод допоміг здобувачам освіти побачити, як вихователь через активне слухання й підтримку сприяє розвитку соціальних навичок у дітей;

- кейс-метод «Конфлікт у пісочниці» розбір педагогічної ситуації на прикладі дитячого конфлікту під час гри. Студенти вчилися вирішувати конфлікти, застосовуючи методи конструктивної комунікації та відпрацьовуючи емпатію;

- інтерактивний театр емоцій: діти обирають емоції з карток (радість, смуток, страх, здивування тощо) і разом з вихователем розігрують маленькі сценки, де ці емоції виражаються через міміку, рухи, жести, завдяки чому вчаться розпізнавати власні емоції і розуміти почуття інших;

- проєкт «Міні-містечко» передбачає створення дітьми власного мініатюрного міста з елементами реального життя (будинки, магазини, лікарні тощо). У процесі гри діти виконують ролі різних професій (лікар, поліцейський, будівельник), а вихователь допомагає інтегрувати цінності соціальної відповідальності та громадянськості через ігрові ситуації, розвиває соціальні навички, креативне мислення та командну роботу, сприяє патріотичному вихованню через навчання соціальної взаємодії;

- «Екомарафон» – креативний тиждень природи, коли протягом тижня вихователь організовує разом з дітьми заходи, присвячені природі та екології. Наприклад, екологічні прогулянки з пошуком «скарбів» (листя, камінчики,

насіння), створення арт-об'єктів з природних матеріалів, інтерактивні лекції про важливість охорони довкілля. Завдяки таким активностям діти розвивають любов до природи, екологічну свідомість та відповідальність за навколишнє середовище, що також формує їхній світогляд і впливає на соціальну свідомість;

- інклюзивна гра «Разом – ми сила» – це організація ігрових занять, де діти вчаться співпрацювати з однолітками з особливими освітніми потребами. Наприклад, колективне створення спільних творів мистецтва або участь у спортивних естафетах, де кожен учасник має свою важливу роль. Ця гра розвиває у дітей толерантність, емпатію та розуміння того, що всі люди, незалежно від їхніх здібностей, можуть бути частиною спільноти;

- квест-експедиція у країну професій – це організований педагогами та батьками квест, під час якого діти досліджують різні професії. На кожній «станції» вони виконують завдання, пов'язані з певною професією: будують щось як будівельники, створюють малюнки як художники, доглядають за іграшками як лікарі тощо, що дає можливість зрозуміти важливість кожної спеціальності, розвинути мотивацію до самовдосконалення та відповідальність за власний вибір у майбутньому;

- заняття з ритмики «Музика нашого тіла», де діти вчаться створювати музику за допомогою власного тіла (плескання, тупотіння, клацання пальцями) і використовувати прості інструменти, що сприяє розвитку ритмічного відчуття та координації рухів, одночасно розвиваючи творчий потенціал та навчаючи дітей взаємодіяти в команді і створювати щось нове разом;

- проєкт «Книга добра», коли разом з вихователем діти створюють власну ілюстровану книгу на тему добрих вчинків. Кожен з них вигадує або розповідає реальну історію про доброту (наприклад, допомога друзям, батькам чи тваринам), яку вихователь допомагає оформити у вигляді коротких розповідей з малюнками. Через творчий процес створення книги діти розвивають усвідомлення важливості добрих вчинків, формують гуманістичні цінності, що безпосередньо впливає на їхнє моральне виховання;

- арт-терапія «Малюємо мрії», коли допомогою методів арт-терапії, діти виражають свої мрії та бажання через малюнки. Це може бути колективний малюнок на великому полотні або індивідуальні роботи. Вихователь спрямовує дітей на позитивне мислення та обговорює кожен малюнок, підкріплюючи віру у власні можливості.

Фестиваль педагогічних інсайтів не тільки дозволив майбутнім вихователям підсумувати свою педагогічну практику та прозвітувати про її результати, але й створив простір для обміну досвідом, рефлексії та пошуку нових ідей. Учасники не лише дізналися про сучасні педагогічні форми, методи і технології, але й мали можливість обговорити їх ефективність у контексті формування професійного менталітету вихователя, усвідомлюючи, що сучасний педагог повинен бути гнучким, гуманним, умотивованим і відданим своїй роботі, креативним і готовим до вирішення різноманітних проблем. Участь у фестивалі стимулювала майбутніх вихователів ЗДО усвідомити важливість професійного менталітету як цінності, що підвищувало їхню мотивацію до розвитку професійних якостей. Фестиваль створив платформу для обміну ідеями та інноваціями, що сприяло розвитку професійних цінностей. У рамках фестивалю здобувачі освіти отримували підтримку та зворотний зв'язок від педагогів, що допомагало їм усвідомити свої сильні та слабкі сторони, адаптувати методи роботи та технології до сучасних вимог дошкільної освіти. Він став важливим етапом у процесі формування професійного менталітету, спонукаючи студентів до активного саморозвитку та професійної рефлексії.

Воркшоп «Етика та професійні стандарти в роботі вихователя ЗДО», проведений на ціннісно-спрямувальному етапі формування професійного менталітету майбутніх вихователів ЗДО, мав на меті розвинення емоційного інтелекту, сприяння формуванню стійких професійних цінностей здобувачів освіти, зорієнтованих на морально-етичні принципи, усвідомленню соціально значущих якостей, необхідних для професійної діяльності, усвідомленому і творчому виконанню професійних обов'язків через застосування етичних норм і професійних стандартів. Після ознайомлення учасників педагогічного клубу з

темою та метою воркшопу, вступного слова ведучого про важливість етики в роботі вихователя та визначення в результаті колективних дебатів цінностей, які мають стати основою професійної діяльності вихователя і є важливими складниками його професійного менталітету, було запроваджено технологію «перевернутого навчання». Здобувачі освіти підготували міні-лекції-презентації з таким тем:

- емоційний інтелект у професійній діяльності вихователя;
- морально-етичні орієнтири в роботі вихователя;
- професійні стандарти вихователя;
- соціально значущі якості сучасного вихователя ЗДО.

Після кожного виступу було проведено обговорення ключових питань кожної міні-лекції, зокрема через актуалізацію особистого досвіду здобувачів освіти: як емоційний інтелект допомагає вихователю у спілкуванні з дітьми та їхніми батьками, які морально-етичні якості мають лежати в основі професійно-педагогічної діяльності, про значення професійних стандартів як суспільних вимог до компетентностей фахівців, що слугують підґрунтям для формування професійних кваліфікацій тощо.

Практична частина включала після виступу з першої теми проведення ділової гри «Емоційний лабіринт». Її метою було розвинути в майбутніх вихователів здатність керувати власними емоціями та розпізнавати емоції інших людей у складних педагогічних ситуаціях. Під час гри після створення ігрових колективів (малі групи по 3-5 осіб у кожній), учасники дивилися відео сюжети, що демонстрували певну педагогічну проблему. Завдання для кожної групи полягало у знайденні найкращого виходу із «емоційного лабіринту», розпізнавши емоції всіх учасників ситуації (дитини, вихователя, батьків тощо) і запропонувавши шляхи її вирішення на основі емоційного інтелекту. Пропонувався такий алгоритм діяльності:

1. створення «емоційної карти»: група спочатку повинна була визначити емоції всіх учасників ситуації. Наприклад, дитина може бути

засмучена, вихователь розгублений, батьки роздратовані. Учасники аналізують, чому кожен відчуває саме ці емоції;

2. управління емоціями: після того, як емоції визначені, група пропонувала способи керування власними емоціями (вихователя) і допомогти іншим учасникам (дитині, батькам) справитися зі своїми емоціями. Наприклад, вихователь може використовувати техніки глибокого дихання, аутотренінгу тощо, щоб залишатися спокійним, а для дитини може бути запропонована гра на розрядження напруги;

3. прийняття рішення: включало визначення конкретних кроків для вирішення ситуації, враховуючи емоційний стан кожного учасника. Це були як педагогічні техніки, так і просто психологічні поради (наприклад, як розмовляти з батьками у спокійній манері);

4. презентація: після завершення роботи, кожна група презентувала свій «вихід із лабіринту», описуючи ситуацію, емоційний стан учасників і оригінальний підхід до вирішення проблеми;

5. рефлексія: після презентацій кожна група мала коротко розповісти, що було для них найважчим у завданні – розпізнати емоції чи знайти шляхи їх вирішення.

Після проведення гри ведучий підсумовував результати, звертаючи увагу на ключові моменти розвитку емоційного інтелекту та його роль у роботі вихователя ЗДО.

Практична робота після другого виступу включала розбір кількох педагогічних ситуацій (конфлікт з батьками щодо методів виховання; ситуація, коли дитина проявляє агресію до інших дітей; використання застарілих методик навчання в колективі), у яких учасникам потрібно прийняти рішення, керуючись етичними принципами.

Після третього виступу здобувачі освіти застосовуючи рефлексивну практику «занурення в довід» провели обговорення ключових аспектів стандартів (компетенції вихователя, відповідальність за розвиток дітей, організація освітнього процесу тощо) та пропонували конкретний план дій,

спрямованих на дотримання професійних стандартів у повсякденній роботі вихователя ЗДО. Для цього кожна група обирала один аспект роботи вихователя (планування, робота з батьками, організація ігор, занять тощо) і описувала, як цей процес має відповідати стандартам.

Після четвертого виступу учасники обговорили суспільну цінність таких соціально значущих якостей вихователя, як громадянськість, патріотизм, емпатія, працьовитість, соціальна відповідальність тощо та можливості їх реалізації у повсякденній діяльності у ЗДО, а також заходів, проведення яких сприятиме їх вихованню в дітей. Серед таких заходів майбутніх вихователів, спираючись на власний досвід, запропонували такі: проведення тематичних днів (День захисника України, День єдності); ігри на формування громадянської відповідальності; організація волонтерських проєктів для дітей. Підсумкове обговорення воркшопу, у якому учасники ділилися враженнями та висновками завершилося рефлексивним завданням написання коротких рефлексій на тему: «Як етика та професійні стандарти вплинуть на мою майбутню професійну діяльність?». Наголосимо, що позитивна мотивація майбутніх вихователів забезпечувалася через емоційну залученість до обговорення етичних дилем і ситуацій, рефлексія та застосування реальних прикладів допомагали студентам усвідомити значущість професії та цінність етичної поведінки. Актуалізація ціннісного потенціалу освітнього середовища досягалася через акцентуванні на морально-етичних орієнтирах, які обговорювалися й аналізувалися протягом воркшопу в практичному контексті. Фасилітаційний супровід реалізовувався через рольову гру та ситуаційні завдання, де майбутні вихователі отримували підтримку від викладача в процесі опрацювання етичних проблем та стандартизації своїх дій відповідно до вимог професії.

Логічним продовженням воркшопу був інтерактивний захід «Кафе професійних стандартів і цінностей» як форма групової роботи, що імітувала атмосферу кафе, де учасники сиділи за столами в невеликих групах і обговорювали ключові питання професійної етики, морально-етичних орієнтирів, цінностей і стандартів професії вихователя ЗДО. Метою цього

заходу було поглиблене занурення здобувачів освіти в проблематику професійних цінностей через неформальне, діалогічне спілкування, що стимулювало креативність, професійне мислення, емоційний інтелект та інші складними професійного менталітету. Кожен стіл мав свою тему, пов'язану з етикою або стандартами в професії вихователя («Емпатія у вихованні», «Етичні дилеми у взаємодії з дітьми», «Конфіденційність у роботі вихователя», «Цінності педагогічної професії» тощо) і свого модератора дискусії. Через певний проміжок часу учасники мали змогу змінити стіл, щоб обговорити різні теми. Після завершення циклу дискусій майбутні вихователі збиралися разом (у форматі дискусія по колу), щоб поділитися ключовими ідеями, знайденими рішеннями етичних проблем, які були обговорені за столами. Слід зазначити, що завдяки неформальній атмосфері «кафе» майбутні вихователі почувалися більш залученими до обговорення, що сприяло мотивації розвивати свої етичні та професійні цінності, а формат дискусії сприяв поглибленому усвідомленню професійних стандартів, етичних норм і важливості соціально значущих якостей. Модератори забезпечили керівництво процесом обговорення, надаючи необхідну допомогу та підказки учасникам у складних питаннях.

Значний інтерес і позитивний резонанс серед респондентів викликав тренінг «Кодекс професійних цінностей: від розуміння до дії», метою якого були допомога майбутнім вихователям ЗДО інтегрувати професійні цінності у практичну діяльність, підвищення рівня усвідомлення етичних стандартів і сприяння розвитку особистісних соціально значущих якостей, емоційного інтелекту і здатності до рефлексії щодо власної професійної та квазіпрофесійної діяльності, створення простору для вироблення власного професійного «кодексу цінностей» як основи для прийняття рішень у професійній діяльності. У вступній частині тренінгу експериментатор пропонував учасникам поділитися своїми враженнями та інсайтами з попередніх занять, воркшопів та інших форм і методів роботи. Наступним було завдання щодо моделювання професійних дилем «Вирішення через цінності». Учасники у форматі домашнього завдання підготували один для одного ситуації, у яких вихователі стикаються з етичними

або професійними дилемами (як вихователь має діяти, якщо дитина проявляє агресію до однолітків, що робити, якщо один із батьків не виконує домовленостей і порушує правила групи, як вихователю вирішити конфлікт між дітьми, зберігаючи їхню повагу та підтримуючи їхній розвиток тощо). Завдання – знайти оптимальне рішення, базуючись на професійних цінностях і стандартах. Далі учасникам була запропонована вправа «Дерево професійної відповідальності», для виконання якої кожен отримав аркуш паперу у формі гілочки і писав на ньому свою головну професійну цінність або орієнтир, який він планує впроваджувати в свою діяльність. Далі всі ці «гілочки» прикріплювалися до загального плаката із зображенням дерева – символу професійного розвитку, де корінням виступають етичні принципи, а гілками – цінності вихователя. Дійшли висновку, що листочками будуть їхні вчинки.

Завершальною в тренінгу була рефлексивна вправа «Моя професійна місія», під час якої майбутні вихователі писали на аркушах паперу коротку «професійну місію» – особисту декларацію цінностей, яка відображає їхнє бачення своєї ролі як вихователя. Бажаючи зачитували свою місію перед групою. Наведемо кілька прикладів цих місій:

- Моя місія як вихователя – створювати безпечне та комфортне середовище для розвитку кожної дитини, де вона може проявляти себе творчо та зростати як особистість;
- Я прагну бути емоційно відкритою і справедливою, підтримуючи кожну дитину на шляху її становлення як майбутньої особистості.

Ця вправа допомогла студентам глибше усвідомити свої професійні орієнтири та визначити, які саме цінності для них є найважливішими, яких цінностей, професійних принципів вони зобов'язуються дотримуватися в своїй майбутній професійній діяльності. Аркуші за бажанням можна було залишити собі або передати викладачу, щоб отримати їх наприкінці навчання як нагадування.

Фіналізував ціннісно-спрямувальний етап методики формування професійного менталітету майбутніх вихователів символічний і глибоко

рефлексивний захід «Шлях до Професійного Менталітету», що мав на меті підкреслити усвідомлення студентами професійного менталітету як цінності. Під час урочистого вступу експериментатор звернувся до майбутніх вихователів із промовою, у якій коротко підсумував пройдений шлях через всі етапи методики, наголошуючи на важливості тих знань, умінь, якостей і здатностей, які здобули учасники впродовж цього процесу, наголошуючи, що професійний менталітет – це основа для досягнення професійних успіхів і самореалізації. Далі студентам пропонувалося взяти участь у рефлексивній сесії, де кожен мав змогу висловитися про власні внутрішні зміни, які відбулися під час проходження методики. Для цього використали метод «Ментальна карта змін», де майбутні вихователі на великому аркуші записували, як кожен із етапів вплинув на формування їхнього професійного менталітету. Під час інтерактивного блоку «Символічний шлях до професії», студенти проходили через створений «шлях» – доріжку, що символізує їхній професійний шлях. На кожній зупинці учасникам надавалися символічні «ключі» (картки), які представляли собою основні елементи професійного менталітету (емоційний інтелект, професійне мислення, професійна мова, креативність, емпатія, професійна рефлексія тощо). Наприкінці здобувачам освіти були урочисто вручені «Маніфести професійного менталітету вихователя ЗДО» (див. додаток Ф), у яких закріплені основні цінності, принципи і місія професії вихователя ЗДО, що формує відчуття належності до професійної спільноти, після чого студенти приймали своєрідну символічну «клятву», про те, що вони будуть гідно представляти свою професію.

2.3. Результати експериментального дослідження формування професійного менталітету майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти (контрольний етап)

Після впровадження методики формування професійного менталітету майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в процесі їхньої фахової підготовки, для оцінювання її ефективності та результативності було

застосовано діагностичну методику, аналогічну до тієї, що використовувалася на етапі констатувального експерименту. Для проведення контрольного етапу експерименту були задіяні майбутні вихователі ЗДО експериментальної та контрольної груп. Його метою було підтвердження висунутої гіпотези щодо дієвості реалізації педагогічних умов, що лежали в основі розробленої формульованої методики.

Отримані результати за показником «професійна рефлексія» когнітивно-рефлексивного критерію концептуально-гностичного компоненту професійного менталітету майбутніх вихователів ЗДО подано в таблиці 2.15.

Таблиця 2.15.

**Рівні сформованості показника «професійна рефлексія»
на контрольному етапі експерименту**

Групи	Високий рівень		Достатній рівень		Задовільний рівень	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
ЕГ	15	39,5%	19	50,0%	4	10,5%
КГ	6	15,0%	23	57,5%	11	27,5%

Як бачимо з таблиці 2.15, дані отримані за показником «професійна рефлексія» засвідчують суттєві позитивні зрушення здобувачів освіти як ЕГ, так і КГ. Натомість динаміка цих змін в ЕГ значно вища. Так, високий рівень продемонстрували 39,5% респондентів ЕГ (було – 7,9%) та 15,0% – КГ (було – 7,5%). На достатньому рівні зафіксовано по 50,0% здобувачів освіти ЕГ (було – 55,3%) і 57,5% – КГ (було – 55,0%). Задовільний рівень діагностовано у 10,5% майбутніх вихователів ЗДО ЕГ (було – 36,8%) та 27,5% – КГ (було – 37,5%).

Результати, одержані за другим показником «професійно-педагогічне мислення» когнітивно-рефлексивного критерію концептуально-гностичного компоненту професійного менталітету майбутніх вихователів ЗДО подано в таблиці 2.16.

Дані таблиці 2.16 демонструють, що найбільша кількість респондентів за показником «професійно-педагогічне мислення» зафіксована як у ЕГ, та і в КГ

на достатньому рівні. У ЕГ таких здобувачів освіти стало 53,6% (було – 47,4%), у КГ – 52,5% (було – 50,0%).

Таблиця 2.16.

**Рівні сформованості показника «професійно-педагогічне мислення»
на контрольному етапі експерименту**

Групи	Високий рівень		Достатній рівень		Задовільний рівень	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
ЕГ	10	26,3%	20	53,6%	8	21,1%
КГ	5	12,5%	21	52,5%	14	35,0%

Найбільші зрушення в ЕГ відбулися щодо розподілу майбутніх вихователів на високому та задовільному рівнях. Так на високому рівні в ЕГ стало 26,3% досліджуваних (було – 10,5%), а в КГ – 12,5 (було – 7,5%). На задовільному рівні в ЕГ стало 21,1% здобувачів освіти (було – 42,1%). У КГ такі позитивні зрушення були не такими відчутними: стало 35,0% (було – 42,5%).

У таблиці 2.17. розміщено результати, одержані за третім показником когнітивно-рефлексивного критерію концептуально-гностичного компоненту професійного менталітету майбутніх вихователів ЗДО – володіння професійною мовою (професійна ерудиція).

Таблиця 2.17.

**Рівні сформованості показника «володіння професійною мовою
(професійна ерудиція)» на контрольному етапі експерименту**

Групи	Високий рівень		Достатній рівень		Задовільний рівень	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
ЕГ	15	39,5%	20	52,6%	3	7,9%
КГ	9	22,5%	22	55,0%	9	22,5%

З таблиці 2.17. бачимо, що для більшості майбутніх вихователів як ЕГ, так і КГ був і залишився притаманним достатній рівень сформованості досліджуваного показника: в ЕГ 52,6% (було – 50,0%), у КГ – 55,0% (було – 47,5%). Натомість склад здобувачів освіти змінився за рахунок того, що значна кількість студентів ЕГ і незначна КГ змінили свій статус і перейшли із задовільного рівня – в ЕГ таких респондентів залишилося лише 7,9% (було – 31,6%), а в КГ стало 22,5 (було – 32,5%) у достатній, а також із достатнього рівня до високого. На високому рівні стало в ЕГ 39,5% майбутніх вихователів ЗДО (було – 18,4%), у КГ – 22,5% (було – 20,0%).

Після обчислювання середньоарифметичних даних за кожним показником, було отримано загальні результати за когнітивно-рефлексивним критерієм (див. таблицю 2.18).

Таблиця 2.18

**Рівні сформованості професійного менталітету майбутніх вихователів ЗДО
за когнітивно-рефлексивним критерієм
на контрольному етапі експерименту**

Групи	Високий рівень		Достатній рівень		Задовільний рівень	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
ЕГ	13	34,2	20	52,6	5	13,2
КГ	7	17,5	22	55,0	11	27,5

Таблиця 2.18 демонструє, що до високого рівня сформованості професійного менталітету майбутніх вихователів ЗДО за когнітивно-рефлексивним критерієм віднесено 34,2% респондентів ЕГ (було – 13,2%) і 17,5% – КГ (було – 12,5%). На достатньому рівні в ЕГ стало 52,6% досліджуваних (було – 50,0%), у КГ – 55,0% (було – 50,0%). На задовільному рівні в ЕГ залишилося лише 13,2% майбутніх вихователів (було – 36,8%), у КГ – 27,5% (було – 37,5%).

Одержані результати за показником «професійна ідентичність» професійно-самовизначального критерію орієнтаційно-ідентифікаційного

компоненту професійного менталітету майбутніх вихователів ЗДО подано в таблиці 2.19.

Як бачимо з таблиці 2.19, результати рівнів сформованості професійного менталітету майбутніх вихователів за показником «професійна ідентичність» отримано на контрольному етапі експерименту такі: у 31,6% здобувачів ЕГ (було – 13,2%) та 15,5% – КГ (було – 10,0%) проявився високий рівень. У 55,2% студентів ЕГ (було – 44,7%) та 57,5% – КГ (було – 55,0%) виявлено достатній рівень; задовільний рівень виявлено у 13,2% досліджуваних ЕГ (було – 42,1%) та 25,0% – КГ (було – 35,0%).

Таблиця 2.19.

**Рівні сформованості показника «професійна ідентичність» на
контрольному етапі експерименту**

Групи	Високий рівень		Достатній рівень		Задовільний рівень	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
ЕГ	12	31,6%	21	55,2%	5	13,2%
КГ	7	17,5%	23	57,5%	10	25,0%

Узагальнені результати, одержані за другим показником професійно-самовизначального критерію орієнтаційно-ідентифікаційного компоненту професійного менталітету майбутніх вихователів ЗДО «гуманістичний світогляд», подано в таблиці 2.20.

Таблиця 2.20.

**Рівні сформованості показника «гуманістичний світогляд» на
контрольному етапі експерименту**

Групи	Високий рівень		Достатній рівень		Задовільний рівень	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
ЕГ	10	26,3%	22	57,9%	6	15,8%
КГ	6	15%	23	57,5%	11	27,5%

Згідно з даними таблиці 2.20, за показником «гуманістичний світогляд» результати рівнів його сформованості розподілено так: у 26,3% здобувачів ЕГ (було – 13,1%) та 15,0% – КГ (було – 12,5%) проявився високий рівень; у 57,9% студентів ЕГ (було – 47,4%) та 57,5% – КГ (було – 52,5%) виявлено достатній рівень; задовільний рівень виявлено у 15,8% досліджуваних ЕГ (було – 39,5%) та 27,5% – КГ (було – 35,0%).

Узагальнені результати, одержані за третім показником професійно-самовизначального критерію орієнтаційно-ідентифікаційного компоненту професійного менталітету – позитивна мотивація до професійної діяльності вихователя ЗДО, подано в таблиці 2.21.

Таблиця 2.21.

Рівні сформованості показника позитивна мотивація до професійної діяльності вихователя ЗДО на контрольному етапі експерименту

Групи	Високий рівень		Достатній рівень		Задовільний рівень	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
ЕГ	14	36,8%	21	55,3%	3	7,9%
КГ	7	17,5%	23	57,5%	10	25,0%

Як бачимо з таблиці 2.21, результати рівнів сформованості професійного менталітету майбутніх вихователів за показником позитивна мотивація до професійної діяльності вихователя ЗДО отримано на контрольному етапі експерименту такі: у 36,8% здобувачів ЕГ (було – 13,2%) та 17,5% – КГ (було – 10,0%) проявився високий рівень; у 55,3% студентів ЕГ (було – 44,7%) та 57,5% – КГ (було – 55,0%) виявлено достатній рівень; задовільний рівень виявлено лише у 7,9% досліджуваних ЕГ (було – 42,1%) та 25,0% – КГ (було – 35,0%).

Після обчислювання середньоарифметичних даних за кожним показником, було отримано загальні результати рівнів сформованості професійного менталітету майбутніх вихователів ЗДО за професійно-самовизначальним критерієм орієнтаційно-ідентифікаційного компоненту (див. таблицю 2.22).

Таблиця 2.22

**Рівні сформованості професійного менталітету майбутніх вихователів ЗДО
за професійно-самовизначальним критерієм
на контрольному етапі експерименту**

Групи	Високий рівень		Достатній рівень		Задовільний рівень	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
ЕГ	12	31,6	21	55,3	5	13,1
КГ	7	17,5	23	57,5	10	25,0

Як бачимо з таблиці 2.22, діагностовано такий результат рівнів сформованості професійного менталітету майбутніх вихователів ЗДО за професійно-самовизначальним критерієм: у 32,6% здобувачів ЕГ (було – 13,2%) та 17,5% – КГ (було – 10,0%) проявився високий рівень. У 55,3% студентів ЕГ (було – 44,7%) та 57,5% – КГ (було – 55,0%) виявлено достатній рівень; задовільний рівень виявлено у 13,1% досліджуваних ЕГ (було – 42,1%) та 25,0% – КГ (було – 35,0%).

Результати, одержані за першим показником особистісно-поведінкового критерію емотивно-конативного компоненту професійного менталітету майбутніх вихователів ЗДО «емоційний інтелект», подано в таблиці 2.23.

Таблиця 2.23.

**Рівні сформованості показника «емоційний інтелект»
на контрольному етапі експерименту**

Групи	Високий рівень		Достатній рівень		Задовільний рівень	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
ЕГ	12	31,6%	20	52,6%	6	15,8%
КГ	7	17,5%	21	52,5%	12	30,0%

Як бачимо з таблиці 2.23, результати рівнів сформованості професійного менталітету майбутніх вихователів за показником «емоційний інтелект» отримано на контрольному етапі експерименту такі: у 31,6% здобувачів ЕГ (було – 15,8%) та 17,5% – КГ (було – 12,5%) проявився високий рівень; у 52,6%

студентів ЕГ (було – 47,4%) та 52,5% – КГ (було – 52,5%) виявлено достатній рівень; задовільний рівень засвідчено лише у 15,8% досліджуваних ЕГ (було – 36,8%) та 30,0% – КГ (було – 35,0%).

Результати, одержані за другим показником особистісно-поведінкового критерію емотивно-конативного компоненту професійного менталітету майбутніх вихователів ЗДО «особистісні соціально значущі якості вихователя ЗДО», подано в таблиці 2.24.

Таблиця 2.24.

Рівні сформованості показника «особистісні соціально значущі якості вихователя ЗДО» на контрольному етапі експерименту

Групи	Високий рівень		Достатній рівень		Задовільний рівень	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
ЕГ	11	28,9%	21	55,3%	6	15,8%
КГ	8	20,0%	21	52,5%	11	27,5%

Таблиця 2.24 засвідчує, що за показником «емоційний інтелект» отримано на контрольному етапі експерименту такі результати: у 31,6% здобувачів ЕГ (було – 15,8%) та 17,5% – КГ (було – 12,5%) проявився високий рівень; у 52,6% студентів ЕГ (було – 47,4%) та 52,5% – КГ (було – 52,5%) виявлено достатній рівень; задовільний рівень засвідчено лише у 15,8% досліджуваних ЕГ (було – 36,5%) та 30,0% – КГ (було – 35,0%).

Узагальнені результати, одержані за третім показником особистісно-поведінкового критерію емотивно-конативного компоненту професійного менталітету – креативність, подано в таблиці 2.24.

Таблиця 2.25.

Рівні сформованості показника «креативність» на контрольному етапі експерименту

Групи	Високий рівень		Достатній рівень		Задовільний рівень	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%

ЕГ	14	36,8%	21	55,3%	3	7,9%
КГ	8	20,0%	23	57,5%	9	22,5%

Як бачимо з таблиці 2.25, результати рівнів сформованості професійного менталітету майбутніх вихователів за показником «креативність» отримано на контрольному етапі експерименту такі: у 36,8% здобувачів ЕГ (було – 15,8%) та 20,0% – КГ (було – 15,0%) проявився високий рівень; у 55,3% студентів ЕГ (було – 50,0%) та 57,5% – КГ (було – 50,05%) виявлено достатній рівень; задовільний рівень засвідчено лише у 7,9% досліджуваних ЕГ (було – 34,2%) та 22,5% – КГ (було – 35,0%).

Після обчислювання середньоарифметичних даних за кожним показником, було отримано загальні результати рівнів сформованості професійного менталітету майбутніх вихователів ЗДО за особистісно-поведінковим критерієм емотивно-конативного компоненту (див. таблицю 2.26).

Таблиця 2.26

**Рівні сформованості професійного менталітету майбутніх вихователів ЗДО
за професійно-самовизначальним критерієм
на контрольному етапі експерименту**

Групи	Високий рівень		Достатній рівень		Задовільний рівень	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
ЕГ	12	31,6%	21	55,3%	5	13,1%
КГ	7	17,5%	22	55,0	11	27,5

Як видно з таблиці 2.26, діагностовано такий результат рівнів сформованості професійного менталітету майбутніх вихователів ЗДО за професійно-самовизначальним критерієм: у 31,6% здобувачів ЕГ (було – 18,4%) та 17,5% – КГ (було – 15,0%) проявився високий рівень; у 55,3% студентів ЕГ (було – 47,4%) та 55,0% – КГ (було – 52,5%) виявлено достатній рівень; задовільний рівень виявлено у 13,1% досліджуваних ЕГ (було – 34,2%) та 27,5% – КГ (було – 32,5%).

На завершення контрольного етапу експерименту було визначено загальні рівні сформованості в майбутніх вихователів ЗДО професійного менталітету. На виконання цього завдання було обчислено середньоарифметичні дані одержаних результатів за всіма показниками за трьома критеріями (див. таблицю 2.27 та рис. 2.3.).

Дані, представлені в таблиці 2.27 та рис. 2.3., дозволяють зробити висновок, що в ЕГ зафіксовано 31,6% майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти із інтегровано-ментальним (високим) рівнем сформованості професійного менталітету.

Таблиця 2.27

**Рівні сформованості професійного менталітету майбутніх вихователів ЗДО
на контрольному етапі експерименту**

Групи	Інтегровано-ментальний (високий) рівень		Мотивовано-рефлексивний (достатній) рівень		Функційно-консервативний (задовільний) рівень	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
ЕГ	12	31,6%	21	55,3%	5	13,1%
КГ	7	17,5%	22	55,0%	11	27,5%

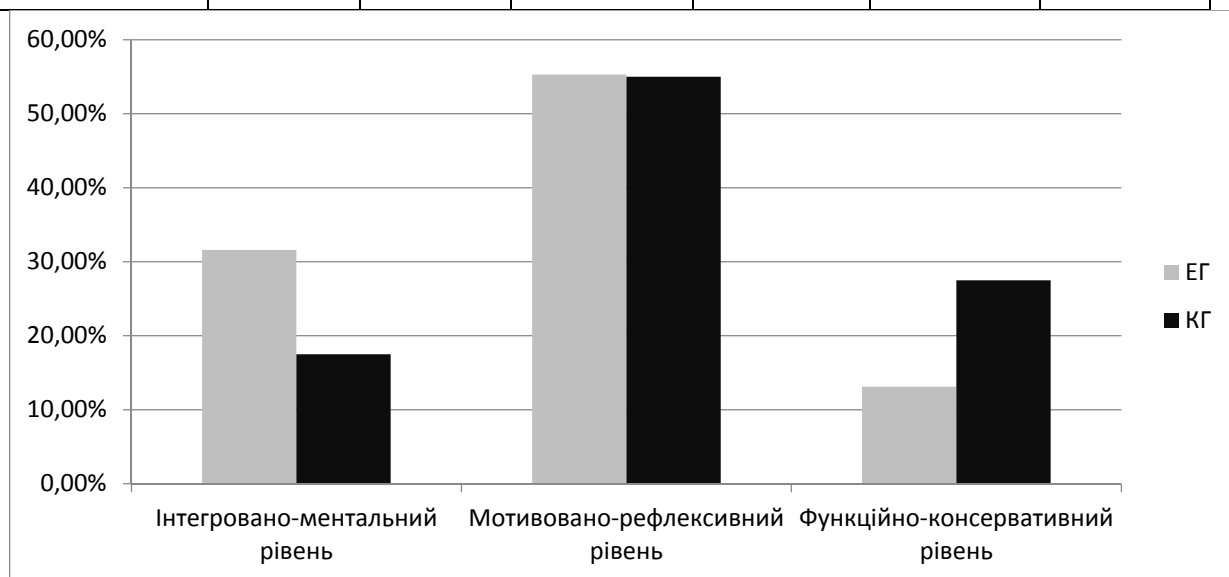
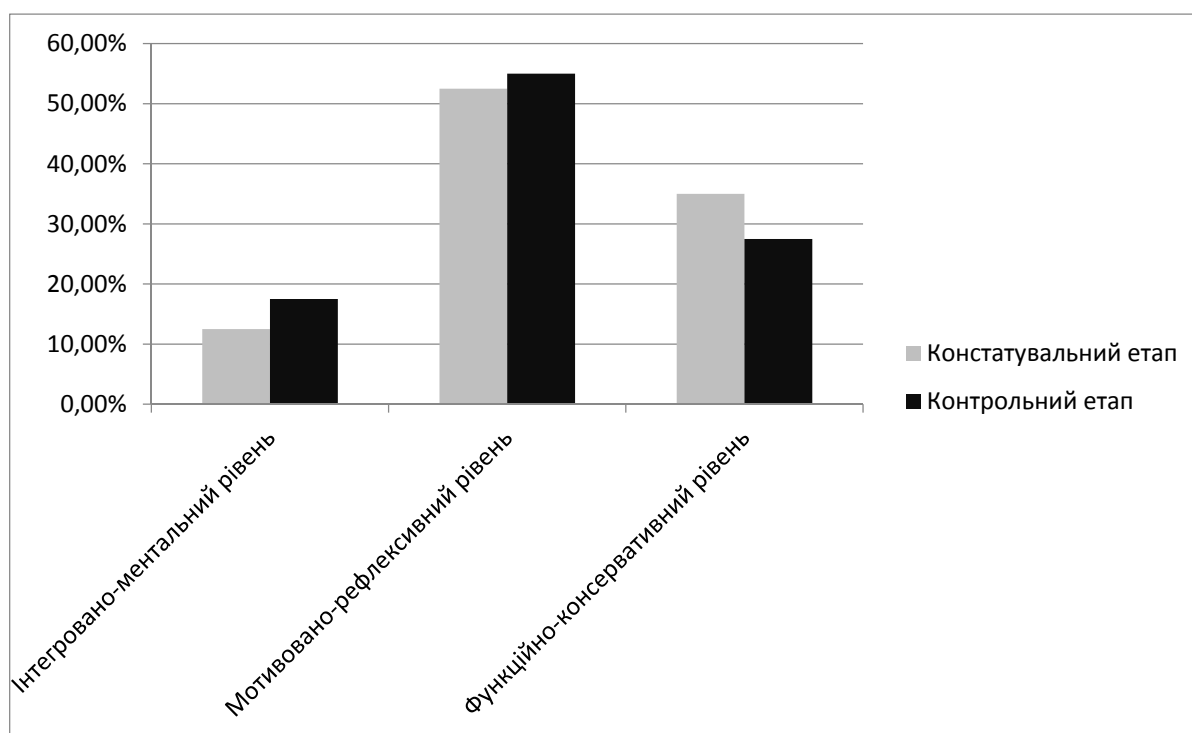


Рис. 2.3. Результати контрольного етапу експерименту

У КГ на цьому рівні стало 17,5% респондентів. 55,3% здобувачів освіти ЕГ та 55,0% – КГ виявили мотивовано-рефлексивний (достатній) рівень сформованості досліджуваної якості. Функційно-консервативний (задовільний) рівень сформованості професійного менталітету виявлено у 13,1% майбутніх вихователів ЗДО ЕГ та 27,5% – у КГ.

Рисунки 2.4 і 2.5 добре демонструють значне підвищення результатів сформованості професійного менталітету у майбутніх вихователів ЕГ на контрольному етапі експерименту порівняно з констатувальним етапом.



**Рис. 2.4. Діаграма результатів по контрольній групі
на констатувальному і контрольному етапах**

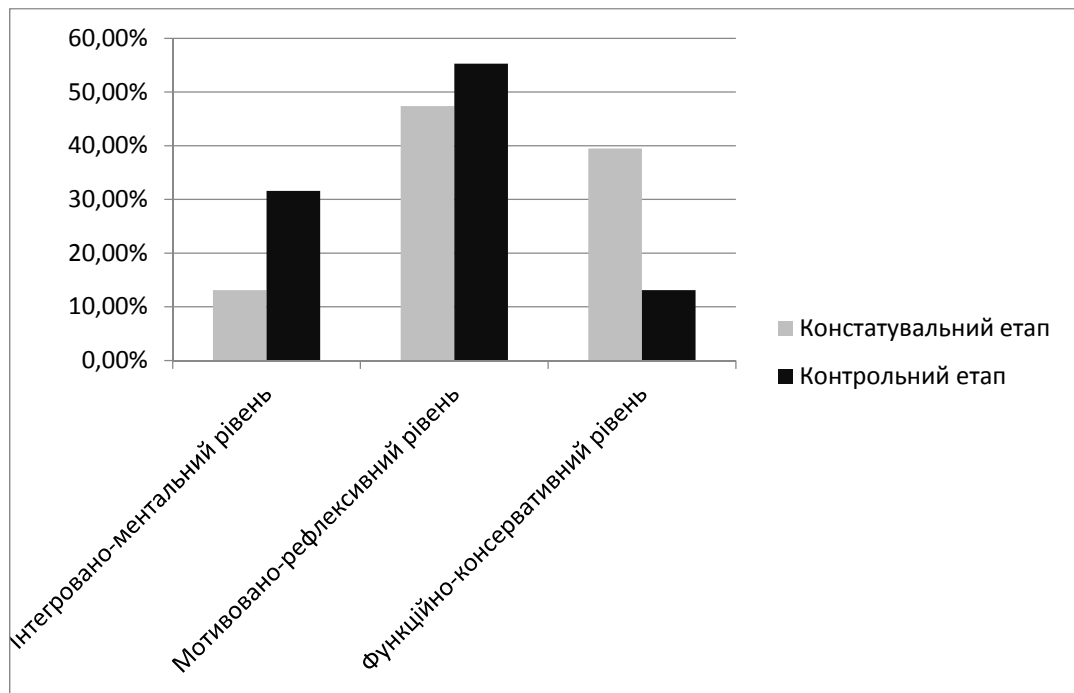


Рис. 2.5. Діаграма результатів по експериментальній групі на констатувальному і контрольному етапах

Позитивні зміни у КГ також зафіксовані, але не такі суттєві. Так в ЕГ кількість здобувачів освіти із інтегровано-ментальним (високим) рівнем сформованості професійного менталітету зросла на 18,5% (у КГ – на 5%); із мотивовано-рефлексивним (достатнім) рівнем – на 8,3% (у КГ – на 2,5%). На функційно-консервативному (задовільному) рівні сформованості професійного менталітету стало на 26,2% менше майбутніх вихователів ЗДО (у КГ – на 7,5%).

Для перевірки статистичної значущості розбіжності результатів, отриманих в ЕГ і КГ, було здійснено математичну обробку експериментальних даних. Для виконання цього завдання був застосований критерій Пірсона χ^2 . Докладні розрахунки представлено в додатку Х. В основному змісті дисертаційної роботи висвітливо тільки його основні результати.

Емпіричне значення критерію χ^2 порівняння ЕГ і КГ на контрольному етапі експерименту $\chi_{емп\phi}^2 = 9,157$, що є значно більшим за критичне значення 5,99. Це підтверджує достовірність розбіжностей ЕГ і КГ щодо рівнів сформованості професійного менталітету на цьому етапі.

Емпіричне значення критерію χ^2 порівняння ЕГ на констатувальному та контрольному етапах як підтверджують розрахунки (див. табл. Х2 додаток Х) дорівнює 21,514, що суттєво перебільшує критичне значення 5,99. Відтак, з імовірністю 95% доведено суттєвість відбуваються в ЕГ внаслідок формувальних зусиль результатів.

Емпіричне значення критерію χ^2 порівняння КГ на констатувальному та контрольному етапах експерименту дорівнює 1, 1,791, що менше за критичне значення 5,99 (див. табл. Х3 додаток Х), що засвідчує не суттєві позитивні зміни в рівнях сформованості професійного менталітету майбутніх вихователів ЗДО. Тому, із 95% імовірністю можна стверджувати про те, що зміни, які відбулися в ЕГ щодо рівнів сформованості професійного менталітету є статистично значущими, отримані результати достовірні та відбулися внаслідок апробації моделі, експериментальної методики, що передбачала комплексне упровадження запропонованих педагогічних умов.

Висновки з розділу 2.

У розділі розкрито етапи проведення експериментального дослідження; визначено й обґрунтовано критерії і показники та схарактеризовано рівні сформованості професійного менталітету майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти; розроблено й упроваджено методику діагностики сформованості рівнів професійного менталітету майбутніх вихователів ЗДО; описано модель та методику формування професійного менталітету майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в умовах фахової підготовки; презентовано й проаналізовано отримані на констатувальному і контрольному етапах дослідження результати.

Визначено критерії (когнітивно-рефлексивний, особистісно-поведінковий, професійно-самовизначальний) та показники сформованості професійного менталітету майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. Показниками

когнітивно-рефлексивного критерію обрано професійну рефлексію, професійне мислення і володіння професійною мовою (професійна ерудиція); особистісно-поведінкового – емоційний інтелект, особистісні соціально значущі якості вихователя ЗДО і креативність; професійно-самовизначального – гуманістичний світогляд, професійну ідентичність та позитивну мотивацію до професійної діяльності вихователя ЗДО. Визначено і схарактеризовано рівні сформованості професійного менталітету майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти: інтегровано-ментальний (визначається як високий); мотивовано-рефлексивний (характеризується як достатній) і функційно-консервативний (розуміється як задовільний).

Діагностувальний апарат включав такі методи: методика визначення рівня рефлексивності (А.Карпов, В.Пономарьова), методика діагностики рефлексивних умінь (К.Коновалова), анкета для самооцінювання сформованості професійно-педагогічного мислення в майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти (розроблена автором), методика оцінювання сформованості професійно-педагогічного мислення в майбутніх вихователів ЗДО (розроблена автором), тестове завдання (за Н.Кононенко), опитувальник «Сутність професійного менталітету вихователя ЗДО» (розроблено автором), тест TSAT «20 тверджень самоставлення» (М.Кун, Т.Мак-Партланд), опитувальник «Діагностика рівня сформованості професійної ідентичності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти» (розроблено автором), методика діагностики гуманістичного світогляду (М.Колесник у модифікації автора), методика діагностики особистості на мотивацію до успіху (Т.Елерс), методика «Мотивація до професійної діяльності вихователя ЗДО» (розроблено автором), тест EQ Холла, опитувальник «Самоаналіз соціально-цінних якостей вихователя» (за О.Мотковим в адаптації Т.Теличко), методика діагностики креативності (Дж.Гілфорда, П. Торренса, модифікація Е. Тунік, В. Губенко).

Результати констатувального експерименту, отримані використанням як дібраного, так і розробленого автором діагностичного апарату, довели необхідність розроблення й упровадження моделі і методики формування

професійного менталітету майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у фаховій підготовці.

Модель формування професійного менталітету майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти позиціоновано як загальну схему, що ілюструє цей процес через відповідні складники (мета, структура професійного менталітету майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, педагогічні умови, етапи формування, форми, методи, результат) та дозволяє виділити ключові аспекти досліджуваного явища, відображаючи важливі зв'язки у зручній для аналізу й узагальнення формі.

Згідно з розробленою і презентованою в розділі моделлю, методика формування професійного менталітету майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти реалізовувалася за трьома етапами: орієнтаційно-мотиваційним, пізнавально-праксеологічним і ціннісно-спрямувальним та передбачала комплексну реалізацію запропонованих педагогічних умов. Провідною формою імплементації розробленої експериментальної методики у фахову підготовку майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти на всіх трьох етапах був педагогічний клуб «Професійний менталітет майбутнього вихователя». Формами і методами роботи на орієнтаційно-мотиваційному етапі формувального експерименту стали: мотиваційний тренінг «Моя професійна ідентичність», міні-лекція, лекція-брифінг «Професійний менталітет вихователя: сутність та значення, семінар-дискусія «Роль вихователя закладу дошкільної освіти у суспільстві», інтерактивні вправи («Коло знайомств», «Професійна мотивація», «Професійне дзеркало», «Моя професійна мапа», «Скарбничка педагогічних цінностей»), мотиваційна бесіда «Мій шлях у професії», рефлексія; на пізнавально-праксеологічному – практичні заняття з творчими завданнями, креативний патріотичний хакатон, семінар-дискусія, круглий стіл, педагогічна практика, фестиваль педагогічних інсайтів, майстер-клас, кейс-метод, метод консенсусу, рефлексивна інверсія, рольова імітаційна гра «Творчий кастинг», брейнстормінг, проєкт-гра «Карта моєї країни», дебати, фасилітаційна сесія, педагогічне портфоліо; на ціннісно-спрямувальному –

воркшоп «Етика та професійні стандарти в роботі вихователя закладу дошкільної освіти», міні-лекції-презентації, «Кафе професійних стандартів і цінностей» тренінг «Кодекс професійних цінностей: від розуміння до дії», рефлексивний захід «Шлях до Професійного Менталітету», ділова гра «Емоційний лабіринт», фасилітаційна сесія, рефлексивна практика «Занурення в досвід», дискусія по колу, вправи «Дерево професійної відповідальності», «Моя професійна місія».

Результати контрольного етапу експериментального дослідження засвідчили суттєву позитивну динаміку щодо сформованості професійного менталітету здобувачів освіти ЕГ порівняно з констатувальним етапом. Позитивні зміни у КГ також зафіксовані, але не такі суттєві. Так в ЕГ кількість здобувачів освіти з інтегровано-ментальним (високим) рівнем сформованості професійного менталітету зросла на 18,5% (у КГ – на 5%); із мотивовано-рефлексивним (достатнім) рівнем – на 8,3% (у КГ – на 2,5%). На функційно-консервативному (задовільному) рівні сформованості професійного менталітету стало на 26,2% менше майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти (у КГ – на 7,5%).

Перевірка статистичної значущості розбіжності результатів, отриманих в ЕГ і КГ застосуванням критерію Пірсона χ^2 з 95% імовірністю засвідчили, що зміни, які відбулися в ЕГ щодо рівнів сформованості професійного менталітету є статистично значущими, отримані результати достовірні та відбулися внаслідок апробації моделі, експериментальної методики, що передбачала комплексне упровадження запропонованих педагогічних умов. А отже, гіпотезу підтверджено, завдання виконано.

ВИСНОВКИ

У дисертаційному дослідженні здійснено теоретичне узагальнення і практичне розв'язання проблеми формування професійного менталітету майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти:

1. Науково обґрунтовано сутність феномену «професійний менталітет майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти» як складний фахово зумовлений інтегративний феномен, що відображає їхню внутрішню налаштованість на виконання професійних обов'язків у своєрідному соціокультурному контексті дошкільної освіти, особисту і професійну автентичність, здатність сприймати й інтерпретувати світ через призму педагогічної діяльності та репрезентується через сутнісні характеристики поведінкових моделей, професійно-педагогічних настанов, ціннісних орієнтацій, самоідентифікацію з професією, здатність до саморефлексії та професійного вдосконалення.

Уточнено зміст понять:

- «менталітет» – як духовний інваріант буття, що являє собою «глибинний шар свідомості», тісно пов'язаний з культурними традиціями та суспільними нормами, який формується під впливом історичних, соціальних і культурних умов, є основою для розуміння світу як на індивідуальному, так і на колективному рівні та визначає не лише поведінкові моделі особистості, але й спосіб сприйняття та інтерпретації реальності, орієнтуючи людину в соціальному та культурному середовищі й розкриваючи специфіку індивідуальної та колективної свідомості;

- «професійний менталітет» – як складне багатовимірне утворення, інтегрований комплекс властивих певній професійній спільноті соціальних настанов, мотивів, ціннісних орієнтацій, особливостей сприйняття, способу мислення та поведінки, що відповідають критеріям моралі та вимогам відповідного професійного кодексу тієї чи тієї професії, забезпечуючи належну ефективність виконання фахових обов'язків з урахуванням власних можливостей і здібностей людини;

- «фасилітаційний супровід професійної, квазіпрофесійної та самоосвітньої діяльності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти» – як процес системної допомоги і підтримки викладача, що базується на принципах конгруентності, довіри та емпатії, забезпечує оптимальний простір для вирішення новопосталих завдань особистісного і професійного становлення майбутніх педагогів-вихователів.

2. Доведено, що структуру професійного менталітету майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти утворює єдність і взаємозв'язок концептуально-гностичного, орієнтаційно-ідентифікаційного й емотивно-конативного компонентів. Виявлено критерії (когнітивно-рефлексивний, особистісно-поведінковий, професійно-самовизначальний), показники (професійна рефлексія, професійне мислення, володіння професійною мовою (професійна ерудиція), емоційний інтелект, особистісні соціально значущі якості вихователя ЗДО, креативність, гуманістичний світогляд, професійна ідентичність, позитивна мотивацію до професійної діяльності вихователя закладу дошкільної освіти) та рівні (інтегровано-ментальний, мотивовано-рефлексивний, функційно-консервативний) сформованості професійного менталітету майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

3. Обґрунтовано педагогічні умови формування професійного менталітету майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в умовах фахової підготовки у ЗВО: забезпечення позитивної мотивації майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти на формування професійного менталітету й усвідомлення його як цінності; актуалізація ціннісного потенціалу професійно зорієнтованого освітнього середовища закладу вищої освіти; забезпечення фасилітаційного супроводу професійної, квазіпрофесійної та самоосвітньої діяльності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

4. Розроблено й апробовано модель і методику формування професійного менталітету майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в умовах фахової підготовки у ЗВО (орієнтаційно-мотиваційний, пізнавально-праксеологічний, ціннісно-спрямувальний етапи), що передбачало комплексне упровадження

визначених педагогічних умов. Формами їх реалізації виступили педагогічний клуб «Професійний менталітет майбутнього вихователя», мотиваційний тренінг «Моя професійна ідентичність», міні-лекція, лекція-брифінг «Професійний менталітет вихователя: сутність та значення, семінар-дискусія «Роль вихователя закладу дошкільної освіти у суспільстві», практичні заняття з творчими завданнями, креативний патріотичний хакатон, семінар-дискусія, круглий стіл, педагогічна практика, фестиваль педагогічних інсайтів, майстер-клас, воркшоп «Етика та професійні стандарти в роботі вихователя закладу дошкільної освіти», міні-лекції-презентації, «Кафе професійних стандартів і цінностей», тренінг «Кодекс професійних цінностей: від розуміння до дії», рефлексивний захід «Шлях до Професійного Менталітету». Методика формування професійного менталітету майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти включала реалізацію такого методичного інструментарію, як-от: кейс-метод, метод консенсусу, рефлексивна інверсія, рольова імітаційна гра «Творчий кастинг», брейнстормінг, проєкт-гра «Карта моєї країни», дебати, фасилітаційна сесія, педагогічне портфоліо, інтерактивні вправи («Коло знайомств», «Професійна мотивація», «Професійне дзеркало», «Моя професійна мапа», «Скарбничка педагогічних цінностей», «Дерево професійної відповідальності», «Моя професійна місія»), дискусія по колу, мотиваційна бесіда «Мій шлях у професії», рефлексія, ділова гра «Емоційний лабіринт», рефлексивна практика «Занурення в досвід» тощо.

5. Результати контрольного етапу експерименту засвідчили, що в експериментальній групі зафіксовано 31,6% майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти із інтегровано-ментальним (високим) рівнем сформованості професійного менталітету (було – 13,1%). У контрольній групі на цьому рівні стало 17,5% респондентів (було – 12,5%). 55,3% здобувачів освіти експериментальної (було – 47,4%) та 55,0% – контрольної групи (було – 52,5%) виявили мотивовано-рефлексивний (достатній) рівень сформованості досліджуваної якості. Функційно-консервативний (задовільний) рівень сформованості професійного менталітету виявлено у 13,1% майбутніх

вихователів ЗДО експериментальної (було – 39,5%) та 27,5% – у респондентів контрольної групи (було – 35%). Достовірність і невинпадковість отриманих у ході експериментальної роботи даних та ефективність упроваджених педагогічних умов, моделі й експериментальної методики підтверджено застосуванням методу математичної статистики (критерій Пірсона χ^2).

Перспективи подальших досліджень убачаємо в поглибленні наступності дошкільної та початкової освітніх ланок у площині розроблення теоретичних і практичних засад формування професійного менталітету майбутніх учителів початкової освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Авдєєва, І. М. & Мельникова, І. М. (2007) Інноваційні комунікативні технології в роботі куратора академгрупи. *Навчальний посібник*. Київ: ВД «Професіонал».
2. Алексєєва, Т. В. (2013) Професійне становлення особистості в системі вузівської підготовки: теоретико-методологічний аналіз проблеми. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*, 2013. (4).
Психологічні науки. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2013_4_18.
3. Акіншева, І. (2004) Вивчення соціальної історії в школах європейських країн. (с. 71–73). *Рідна школа*. (9).
4. Андибур, А. П., Мельницький, М. М., Ясінська, Й. & Петренко, В. П. (2017) Ментальний реінжиніринг як обов'язкова складова процесу управління змінами в соціально-економічних і галузевих системах. *Теорія і практика стратегічного управління розвитком галузевих і регіональних суспільних систем. Матеріали VI-ї Міжнародної наук.-практ. конференції* (с. 28–30) (м. Івано-Франківськ, 11–13 жовтня, 2017 року). Івано-Франківськ.
5. Аніщенко, В. О. (2020) Сучасне освітнє середовище закладу вищої освіти як ядро формування особистості майбутнього офіцера державної кримінально-виконавчої служби України. *Психологічні та педагогічні проблеми професійної освіти та патріотичного виховання персоналу системи МВС України*. (с. 60–63.). Харків.
6. Анішук, А. М. (2017) Використання діяльнісного підходу в підготовці фахівців дошкільної освіти. *Психолого-педагогічні науки*, (3), (с. 17–22).
7. Анішук, А. М. (2020) Професійна підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Професійна підготовка. Психолого-педагогічні науки*, (4), (с. 59–67).
8. Антонюк, О. В., Головатий, М. Ф. & Щокін, Г. В. (2007) Етнократологічний словник: *енцикл.-довід. слов.* Київ: МАУП.

9. Артюшина, М. В., Журавська Л. М. & Колесніченко Л. А. (2008) Психологія діяльності та навчальний менеджмент. *Навч. посіб.* М.В. Артюшина (заг.ред.). Київ.
10. Астрахан Н. І. (2021) Теорія літератури: основи, традиції, актуальні проблеми. *Навчальний посібник*. Київ: Видавничий дім Дмитра Бураго.
11. Бадер, С. (2020). *Система формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у фаховій підготовці*. (дис. на здобуття наук. ступеня д. пед. н.) Луганський національний університет імені Т. Шевченка. Старобільськ.
12. Балл, Г. О. (1996). *Психологічні аспекти гуманізації освіти*. Київ : Рівне.
13. Баль, А. (2014) Середовищний підхід у вихованні особистості. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи* (50). (с. 161–165).
14. Балтаджи, П. М. (2012). Поняття «ментальність» у сучасних наукових дослідженнях. *Актуальні проблеми політики*, (45), (с. 21–28).
15. Барна, Н. В. (2008) Іміджологія. *Навч. посіб. для дистанційного навчання*. В.М. Бебик.(наук. ред.) Київ: Університет «Україна».
16. Бех, І. Д. (2008). Виховання особистості. *Підручник*. Київ: Либідь.
17. Бех, І. Д. (2004). Законопростір сучасного виховного процесу. *Вища освіта України: теорія та науково-методичний часопис*, (1), (с.10–13).
18. Бех, І. Д. (2009). Психологічні джерела виховної майстерності. *Навч. посібник*. Київ : Академвидав.
19. Бех, І. Д. (2004). Психологічний супровід особистісно зорієнтованого виховання. *Початкова школа*. (3). (с. 3–6).
20. Бех, І. Д. (2011). Рефлексія у духовному «Я» особистості. *Рідна школа*. № 8–9. (с. 9–14).
21. Бех І. Д. (2001) Становлення професіоналізму в сучасних соціальних умовах. *Педагогіка толерантності*. № 3–4. (с. 6–9).
22. Беленька, Г. В. (2006) Вихователь дітей дошкільного віку: становлення фахівця в умовах навчання. *Монографія*. Київ: Світоч.
23. Беленька, Г. В. (2011) Культурно-освітнє середовище ВНЗ як чинник

формування професійної компетентності майбутнього педагога. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закл. освіти: зб. наук. пр.* (1 (44), (с. 17–21).

24. Беленька, Г. В. (2012) *Теоретико-методичні засади формування професійної компетентності вихователів дошкільних навчальних закладів в умовах ступеневої підготовки* (дис. ... доктора пед. наук). Ін-т проблем виховання НАПН України, Київ, Україна.

25. Беленька, Г. В. (2012) Сучасні підходи до питань формування професійної компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти*, (5), (с. 99–102).

26. Біленький, Є. А. & Козловець, М. А. (2006) *Соціологія*. Козловець, М. А. (Ред.). *Словник термінів і понять*. Київ: Кондор.

27. Біленко, О. В. (2012) Менталітет як інституціональний чинник розвитку людського капіталу. *Інституціональний вектор економічного розвитку: зб. наук. праць*, 5(2) (с. 26–34).

28. Бичко І. В. (1993) Українська ментальність і проблеми гуманізації національної вищої освіти. *Розбудова держави*. (3) (с. 58–64).

29. Бланк, Т. В. (2009) Формування позитивної мотивації як фактору успіху навчальної діяльності молодших школярів. *Початкове навчання та виховання: наук.-метод.-журн.* (16/18). (с. 2–9) Харків: Основа.

30. Близнюкова, О. М. (2018) *Соціально-психологічні чинники фасилітації розвитку особистості підліткового віку*. (дис. канд. псих. наук). Сєверодонецьк.

31. Бліхар В. С., Козловець М. А., Горохова Л. В., Федоренко В. В. & Федоренко В. О. (2020) *Філософія. Словник термінів та персоналій*. Київ: КВІЦ.

32. Богініч, О. Л. (2008) Шляхи вдосконалення системи підготовки фахівців дошкільної освіти. *Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку*, (1), 23–25.

33. Богуш, А. М. (2001) Духовні цінності в контексті сучасної парадигми

виховання. *Виховання і культура*, (1), 4–10.

34. Богуш, А. (2022) Методична робота в закладах дошкільної освіти. *Навч. посіб.* Одеса: видавець Букаєв Вадим Вікторович. <http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/15970/1/Bohush.pdf>

35. Богуш, А. М. (2007) Розвиток мовленнєвої особистості дитини в полікультурному середовищі: теоретичний аспект. *Наука і освіта: наук.-практ. журнал*. 2007. (1–2). (с. 59–62).

36. Богуш, А. М., Березовська, Л. І., Діхтяренко, С. В., Маліновська, Н. В. & Найда, Р. Г. (2023). Психолого-педагогічний супровід формування професійно-методичної спрямованості особистості майбутніх фахівців дошкільної освіти. *Колективна монографія*. А.М. Богуш (ред.). Івано-Франківськ: НАІР.

37. Богуш, Л. А. (2018) Зарубіжні концепції в контексті досліджування проблеми професійної кар'єри майбутніх фахівців. *Наук. вісник Нац. ун-ту біоресурсів і природокористування України: Зб. н. пр. Серія «Педагогіка, психологія, філософія*, (279), 27–32.

38. Болдирев, О. В. (упоряд.) (1993). Історичні постаті України. *Історичні нариси: Зб.* Одеса: Маяк.

39. Боришевський, М. Й. (2010). Дорога до себе: від основ суб'єктності до вершин духовності. *Монографія*. Київ : Академвидав.

40. Боришевський, М. Й. (2000). *Національна самосвідомість у громадянському становленні особистості*. Київ: Міленіум.

41. Борова, В. Є., Ілюк, Л. В., Кирилович, О. Ф., Красовська, О. О., Максимчук, Н. С., Марчук, О. О., Мельничук, Л. Б., Мисько, І. П., Міськова, Н. М., Пагута, Т. І., Петрук, О. М., Сойко, І. М., Хом'як, О.А. & Шкабаріна, М. А. (2021) Теорія і практика професійної підготовки майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти та початкової школи в умовах ступеневого навчання. *Монографія*. О. О. Красовська (ред.). Рівне: О. Зень.

42. Бойко, О. Д. (2004) Ментальність (менталітет). *Політичний енциклопедичний словник*. Ю. С. Шемчушенко, В. Д. Бабкін, В. П. Горбатенко (ред.). (2-ге вид., с. 334–335). Київ: Генеза.

43. Бойко, Г. О. (2018) Сучасний стан сформованості соціальної мобільності у вихователів закладів дошкільної освіти. *The scientific heritage*, (28, р. 2)
44. Братко, М. В. (2016). Освітнє середовище вищого навчального закладу: пошук стратегій управління. *Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. Збірник наукових праць. (22). 15–21.
45. Бузінська, Я. М. (2012). Моделювання процесу підготовки майбутніх учителів до реалізації міжпредметних зв'язків у початковій школі. *Вісник Житомирського державного університету*. Випуск 66. Педагогічні науки. 56–61.
46. Булатов, М. О. (2009) *Філософський словник*. Київ: Стилос.
47. Бусел, В. Т. (Гол. ред.) (2005). Великий тлумачний словник сучасної української мови. Київ; Ірпінь: Перун.
48. Ван Вей (2023) *Формування художньо-педагогічної ментальності майбутніх учителів образотворчого мистецтва у професійній підготовці* (дис. докт. філософ.). Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса.
49. Варій, М. Й. (2009). Психологія. *Навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл.* 2-ге вид. Київ: Центр учб. л-ри.
50. Висоцький, О. Ю. (2009). Історія української культури. *Навчальний посібник*. Дніпропетровськ: НМетАУ.
51. Волинець, Ю. О. (2012). Дослідницька діяльність майбутніх вихователів ДНЗ: теоретичні основи і методика. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки: Зб. праць..* Вип. 16. (с. 163–168).
52. Воропаєва, Т. С. (1994) Ментальність як етнопсихологічний феномен: методологічні та теоретичні аспекти. *Тези доповідей та матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. «Ментальність. Духовність. Саморозвиток особистості»*. (Ч. I, розд. I., с. 39–41). Київ-Луцьк.
53. Гаврилюк, С. М. (2016) *Теоретичні і методичні засади підготовки майбутнього вихователя дошкільних навчальних закладів до педагогічної творчості* (автореф. дис. д-ра пед. наук). Уманський державний педагогічний

університет імені Павла Тичини. Умань.

54. Гагаріна, Н. П. (2010). В. О. Сухомлинський про організаційно-педагогічні умови підготовки майбутніх вихователів. *Педагогічний альманах*, (8), 240–246.
55. Гагаріна, Н. П. (2014). Підготовка майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів (діагностичний аспект). *Навчально-методичний посібник*. Кіровоград: КЗ «КОІППО освіти імені Василя Сухомлинського».
56. Галіцан, О. А. (2010). *Формування педагогічної фасилітації майбутніх учителів у процесі навчання у вищому навчальному закладі* (автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук). Одеса.
57. Галушко, К. Ю. (2009). Ментальність, менталітет. *Енциклопедія історії України*. Т. 6.
58. Галушко, Н. А. (2018) Формування гуманістичного світогляду майбутніх учителів у процесі вивчення історичних дисциплін. *Інноваційна педагогіка*. 7., Т. 1. 140–143.
59. Галян, О. І. (2023). Цінності професії як предиктори формування професійної ідентичності майбутніх вихователів. *Humanitarian forum*, (1, 1), 16–21.
60. Гаращенко, Л. В. (2011). Підготовка студентів до організації фізкультурно-оздоровчої діяльності в дошкільному навчальному закладі. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. (9). 241–245.
61. Гельбак А. М. (2010). *Розвиток комунікативних навичок підлітків засобами фасилітаційного впливу* (дис. канд. психол. наук). Київ.
62. Гердер, Й. Г. (2000). Мова і національна індивідуальність. Націоналізм. *Антологія*. Упоряд. О. Проценко, В. Лісовий. (с. 37–45). Київ: Смолоскип.
63. Гетало, Т. Є. (1999). *Онтологія ментальності: філософсько-культурологічний аналіз* (автореф. дис. канд. філос. наук). Харків, Україна.
64. Головань, М. С. (2011). Аналіз тенденцій розвитку вищої освіти в умовах глобалізації, інтеграції та інформатизації суспільства. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: педагогіка і психологія*. № 31, Ч. 1. (с. 203–211).
65. Головатий, М. Ф. & Панасюк, М. Б. (2005) Соціальна політика і соціальна

робота. *Термінологічно-понятійний словник*. Київ: МАУП.

66. Гончар, Н. П. (2015). *Формування готовності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до використання інтерактивних технологій.*: (дис. канд. пед. наук). Держ. вищий навч. заклад «Університет менеджменту освіти». Київ.
67. Гончаренко, А. (2008) Особистісно орієнтована модель освіти: підготовка педагога. *Дошкільне виховання*, (1), 11–13.
68. Гончаренко, С. У. (2008) *Педагогічні дослідження. Методологічні поради молодим науковцям*. Київ-Вінниця: ДОВ «Вінниця».
69. Гончаренко, С. У. (1997). *Український педагогічний словник*. Київ : Либідь.
70. Городиська, О. М. (2015) Формування педагогічної рефлексії вчителя. *Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут»*. Філологія. Педагогіка. (6). 28–33.
71. Грень, Л. М. Професійне самовиховання особистості студента як чинник формування успішного фахівця [*Електронний ресурс*]. Режим доступу: <http://repository.kpi.kharkov.ua/>.
72. Гриценко, О. А. (2005). Менталітет як категорія інституціональної теорії. *Економічна теорія*, (1), 35–50.
73. Грушевський, М. С. (1991) *Нарис історії українського народу*. Київ: Либідь.
74. Гузій, Н. В. (2004). Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти. *Монографія*. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова.
75. Гуцало, Е. (2013) Теоретичні засади та методологія психолого-педагогічного супроводу в системі соціально-педагогічної роботи. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка*. Серія: Педагогічні науки. Вип. 122. (с. 133–140).
76. Джулай, Г. А. (2003) *Музична ментальність: соціально-філософський аналіз*. (автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук) Одеса.
77. Дзюбко, Л. В. & Гриценко, Л. І. (2009) Мотивація навчальної діяльності як

психолого-педагогічна проблема. *Психолінгвістика*. (4). 33–43.

78. Дем'яненко, В. (2001) Ментальні характеристики політичної свідомості українців. *Людина і політика*.(1). 93–99.

79. Дичківська, І. М. (2015). Інноваційні педагогічні технології. *Підручник*. Київ: Академвидав.

80. Дичківська, І. М. (2017). Підготовка майбутніх вихователів дошкільних закладів до інноваційної педагогічної діяльності: теорія і методика. *Монографія*. Рівне: Видавець О. Зень.

81. Діденко, В. & Табачковський, В. (2002). Світогляд. *Філософський енциклопедичний словник*. Київ : Абрис.

82. Доманюк, О. (2021). Створення ціннісного середовища закладу вищої освіти як умова особистісно-професійного зростання майбутніх вихователів. *Український педагогічний журнал*, (2), 41–50.

83. Донченко, О. & Романенко, Ю. (2001) Архетипи соціального життя і політика: (Глибинні регулятиви психополітичного повсякдення). *Монографія*. Київ: Либідь.

84. Дубасенюк, О. А. (ред.) (2011). Професійна педагогічна освіта: акме-синергетичний підхід. *Монографія*. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.

85. Дубасенюк, О. А. (ред.) (2014). Професійна педагогічна освіта: становлення і розвиток педагогічного знання. *Монографія*. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. <https://core.ac.uk/download/pdf/42971691.pdf>

86. Єрмакова, С. С. (2003) *Формування професійно-педагогічних цінностей у майбутніх учителів початкових класів* (дис. канд. пед. наук). Одеса.

87. Жулинський, М. (2004) Шевченкознавство: стан і перспективи. *Слово і час*. (3). 61–69.

88. Забужко, О. С. (1992) Філософія української ідеї та європейський контекст. Київ: Наукова думка.

89. Загородня, Л. П. & Тітаренко, С. А. (2018). Педагогічна майстерність вихователя дошкільного закладу. *Навчальний посібник*. 2-ге вид. Суми: Університетська книга.

90. Зданевич, Л. (2018). Особливості використання бліц-гри як інтерактивної форми проведення практичного заняття з майбутніми вихователями закладів дошкільної освіти. *Науковий вісник Миколаївського національного університету ім. В. О. Сухомлинського. Сер. Педагогічні науки*, (1(60), 83–88.
91. Зданевич, Л. (2013) Сутність і структура професійної підготовки майбутнього вихователя до роботи з дезадаптованими дітьми дошкільного віку. *Гірська школа Українських Карпат*. (8, 9). 59–63.
92. Зданевич, Л. В. (2014) *Теоретичні і методичні основи професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до роботи з дезадаптованими дітьми* (автореф. дис. д-ра пед. наук) Житомир. держ. ун-т ім. І. Франка. Житомир.
93. Зінченко, Н. О. (2011) *Теорія симулякра Ж. Бодрійяра: історико-філософський аспект*. (ареф. дис. канд. філософ. н.) Київський національний університет імені Тараса Шевченка. Київ.
94. Зінчук, М. Ю. (2011) Еволюція поглядів представників Школи «Анналів» на сутність та особливості дослідження повсякдення. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Сер.: Історія..* № 982, (44). 21–30.
95. Зязюн, І. (2012) Аналіз педагогічної дії у площині самовизначення вчителя. *Креативна педагогіка*. Наук.-метод. журнал., (6) 11–18.
96. Зязюн, І. А. (2004). Педагогічна майстерність. Київ : Вища школа.
97. Ісаченко, В. В. (2004) Формування професійно-педагогічного іміджу майбутніх викладачів вищої школи. Одеса.
98. Дінцельбахер, П. (Ред.) (2004) Історія європейської ментальності. В. Кам'янець (перекл з нім). Львів: Літопис.
99. Іщенко, Л. В. (2016). *Теоретичні і методичні засади підготовки майбутнього вихователя до формування творчої індивідуальності дітей старшого дошкільного віку у вищому навчальному закладі*. (автореф. дис. д-ра пед. наук). Черкаси.
100. Кавалеров, А. А. (2001) Цінність у соціокультурній трансформації. Одеса:

Астропринт.

101. Казанжи, М. Й. (2006) *Психологічні особливості фасилітативності як властивості особистості*. (дис. на здобут. вчен. ступ. канд. психол. наук). Одеса.
102. Калічак, Ю. (2018) Формування компетентності вихователя закладів дошкільної освіти в процесі професійної підготовки. *Молодь і ринок*. 6 (161), 65–70.
103. Канигін, Ю. (1994) Душа і менталітет. *Вісник НАН України*. (5). 44–53.
104. Карп'юк, Л. (2004) Основні підходи до розуміння менталітету сучасними вченими. *Народна творчість та етнографія*, (6), 76–83.
105. Киричук, О. В. (1994) Ментальність: сутність, функції, генеза. *Тези доповідей та матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. «Ментальність. Духовність. Саморозвиток особистості»*. Київ-Луцьк (1(1)). 7–20.
106. Кічук, Н. (2020) Професійний менталітет фахівця: домінантність брендінгових показників та формувальний потенціал вищої школи. *Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету: зб. наук. праць. Серія «Педагогічні науки»*. Ізмаїл : РВВ ІДГУ. (48). 121–126.
107. Кічук, Н. В. (1999). Творча особистість вчителя : педагогічні засади формування. *Навч. посібник*. Одеса: Принт-Мастер.
108. Кічук, Н. В. (2014) Технологізація професійної підготовки вихователя дошкільних закладів освіти: деякі аспекти проблеми. *Наука і освіта*. (10). 87–89.
109. Княжева, І. А. (2022) Менталітет і ментальність як чинники професійного становлення майбутніх педагогів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: зб. наук. пр.*, (83), 42–46.
110. Княжева, І. А. (2022) Методичний супровід професійного становлення майбутніх учителів в умовах університетської освіти. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. Збірник наукових праць*. М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. (88). 101–104. Київ:

Видавничий дім «Гельветика». DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.88.20>

111. Княжева, І. А. (2014) Теоретико-методологічні засади розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін в умовах магістратури. *Монографія*. Одеса: ФОП Бондаренко М. О.
112. Коваль, І. М. (2018) *Метаантропология менталітету: правовий вимір* (дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата юридичних наук). Національний університет «Львівська політехніка». Львів.
113. Коваль, І. М. (2016). Менталітет у громадянському суспільстві. *Порівняльно-аналітичне право – електронне наукове фахове видання юридичного факультету ДВНЗ «Ужгородський національний університет»*, (1), 383–385.
114. Коваль, І. М. (2015) Правовий зміст менталітету. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка». Юридичні науки*. (813). 119– 124.
115. Коваль, І. М. (2016). Філософсько-правові детермінанти антропології менталітету. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка». Юридичні науки*, (837), 265–270.
116. Ковальчук, В. Ю. (2004). *Професійна та світоглядно-методологічна підготовка сучасного вчителя*. (модернізаційний аналіз). Київ : Коло.
117. Коврей, Д. Й. (2022) *Формування міжкультурної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у коледжах*. (Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису: дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії). МДУ. Мукачєво.
118. Ковшар О. В. (2015) Теоретико-методичні засади організації передшкільної освіти. *Монографія*. Кривий Ріг : Вид. Р. А. Козлов.
119. Ковшар, О. В. (2016) *Теоретико-методичні засади організації передшкільної освіти дітей п'яти років*. (дис. д-ра пед. наук) Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. Одеса.
120. Козак, Т. В. (2021) Розвиток творчого потенціалу майбутнього вихователя

в навчально-виховному процесі вищого навчального закладу. *Освітньо-науковий простір*, (1), 26–30.

121. Козловський, В., Гомілко, О., Кірюхін, Д., Терлецький, В. & Джулай Ю. Гегель у сучасному українському філософському дискурсі. Круглий стіл з нагоди 250 річниці від дня народження Г. В. Ф. Гегеля. *Філософська думка*. (3) 81–98.

122. Кокун, О. М. (2012) Психологія професійного становлення сучасного фахівця. *Монографія*. Київ: ДП «Інформ.-аналіт. агентство».

123. Колісник, О. В. (1997) *Категорія ментальності та її прояв в українській культурі: культурологічний аспект*. (дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук). Київ.

124. Коломійченко, С. Ю. (2010) *Підготовка майбутнього вчителя у вищих педагогічних навчальних закладах до організації фасилітаційного спілкування з учнями*. (дис. канд. пед. наук). Харків.

125. Комінко, С. Б. (2005). *Кращі методи психодіагностики*. Тернопіль : Карт-бланш.

126. Кондрашихіна, О. О. (2004) *Формування здатності до фасилітаційних впливів у майбутніх практичних психологів*. (дис. канд. психол. наук). Київ.

127. Коновалова, К. (2018). *Формування професійної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у процесі фахової підготовки*. (автореф. дис. канд. пед. наук) Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського». Одеса.

128. Коновальчук, І. І. (2015) Підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти на засадах компетентнісного підходу: теоретичний аналіз. *Науковий вісник Чернівецького університету. Серія: Педагогіка та психологія: зб. наук. праць*, (764), 65–72.

129. Кононенко, Н. В. (2017) *Формування системності професійно-педагогічних знань майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів*. (дис. канд. пед. наук). Одеса.

130. Кононко, О. Л. (2019) Особистісна компетентність майбутнього педагога:

зміст, структура, умови формування. *Інноватика у вихованні*, (10), 75–84.

131. Кононко, О. Л. (2012) Ціннісне самоставлення як складова компетентності фахівця соціально-педагогічного профілю. *Наукові записки [Ніжин. держ. ун-ту ім. М. Гоголя]. Серія: Психолого-педагогічні науки*, (3), 21–24.

132. Корицька, А. В. (2022) Менталітет як науковий феномен (історичний аспект). *Interdisciplinary research: scientific horizons and perspectives: collection of scientific papers «SCIENTIA» with Proceedings of the III International Scientific and Theoretical Conference (Vol. 2), May 6, 2022. Vilnius, Republic of Lithuania: European Scientific Platform.* (p. 107–109). <https://doi.org/10.36074/scientia-06.05.2022>

133. Корицька, А. В. (2024) Менталітет майбутнього педагога: особистісний і соціокультурний аспекти. *VII CISP Conference «AN INTEGRATED APPROACH TO SCIENCE MODERNIZATION: METHODS, MODELS AND MULTIDISCIPLINARITY».* 16.02.2024. Venue: Vinnytsia, UKR – Vienna, AUT. *Грааль науки*. 2024. (36) 430–431. <https://doi.org/10.36074/grail-of-science.16.02.2024.073>

134. Корицька, А. В. (2021) Ментальність та менталітет у сучасному науковому дискусії. *The XV International Science Conference «Trends in the development of practice and science»*, December 28–31, 2021, Oslo, Norway. (p. 242–244). <https://isg-konf.com/uk/trends-in-the-development-of-practice-and-science-ua/>

135. Корицька, А. В. (2024) Професійні мотиви як показник сформованості професійного менталітету майбутнього вихователя ЗДО. *Збірник наукових праць за матеріалами Міжнародної науково-практичної конференції «Інновації у проєктуванні професійного становлення фахівців в університетському просторі»* (с. 164–167). (Одеса, 20–22 травня 2024 року). Університет Ушинського.

136. Корицька, А. В. (2024) Професійний менталітет майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти: сутність, особливості, структура. *Перспективи та інновації науки. (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»).* 10 (44). 277–259.

137. Корицька, А. В. (2022). Професійний менталітет педагога: сутність та особливості. *Інноваційна педагогіка*, (49), 128–132.

138. Корицька, А. В. (2024) Середовище закладу вищої освіти як чинник формування професійного менталітету майбутніх вихователів ЗДО. *Вісник науки та освіти* (Серія «Філологія», Серія «Педагогіка», Серія «Соціологія», Серія «Культура і мистецтво», Серія «Історія та археологія»)), журнал 2024. 2(20). 828–840. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-2\(20\)-828-840](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-2(20)-828-840)
139. Кормич, А. І. (2009) Історія вчень про державу і право. *Навч. посібник*. Київ: Правова єдність.
140. Косенко, Ю. М. (2014) Основи педагогічної майстерності вихователя. *Навч.-метод. посіб. для студентів вищих навчальних закладів спеціальності «Дошкільна освіта». 2-е видання, доповнене*. Маріуполь: ТОВ «Друкарня «Новий світ».
141. Косенко, Ю. М. (2010) Професійне становлення майбутніх педагогів дошкільної освіти в освітньому просторі вищого навчального закладу. *Личность в едином образовательном пространстве: сб. науч. ст. I междунар. образоват. форума. Конф. «Образовательное пространство и индивидуальность: современная дидактика, задания диагностики, оценка качества образования», «Личность и здоровьесберегающее пространство».*(3) 66–68.
142. Косенчук, О. (2019) Формування професійної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в процесі фахової підготовки. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи: зб. наук. праць*, (1), 71–77.
143. Костюк, Г. С. (1989) Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ: Рад. школа.
144. Койчева, Т. І. (2004) *Підготовка майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей як тьюторів для системи дистанційної освіти*. (автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук). Одеса.
145. Кравченко, А. Г. (2000) *Менталітет як об'єкт соціально-філософського дослідження*. (дис. канд. філос. наук). Київ.
146. Краснощок, І. П. (2019). Виховна компетентність майбутнього педагога: зміст та структура. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, (182) 90–98.

147. Кремень, В. Г. (Ред.). (2008). Енциклопедія освіти. Київ: Юрінком Інтер.
148. Кремень, В. Г. (2010). Філософія людиноцентризму в освітньому просторі. Київ: Т-во «Знання» України.
149. Кремень, В. Г. (2003). Філософія освіти XXI століття. *Педагогіка і психологія*, (1), 6–16.
150. Кримський, С. Б. (1996). Ціннісно-смісловий універсум як предметне поле філософії. *Філософська і соціологічна думка*, (3–4), 102–116.
151. Куліш, Р. (2014) Підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти до професійної діяльності. *Науковий вісник МНУ імені В. О Сухомлинського*. (Вип. 1.45. 106), 73–77.
152. Кузьмінський, А. І. (2003). Педагогіка. *Підручник*. Київ: Знання-Прес.
153. Курлянд, З. Н., Осипова, Т. Ю., Галіцан, О. А., Гурін, Р. С., Бартенєва, І. О. & Богданова, І. М. (2012). Теорія і методика професійної освіти. *Навч. посібник*. Київ: Знання.
154. Кучерявий, О. Г. (2002) *Теоретичні і методичні основи організації професійного самовиховання майбутніх вихователів дошкільних закладів і вчителів початкових класів*. (автореф. дис. д-ра пед. наук). Київ.
155. Левчук, Я. М. (2008). *Традиційний український дитячий фольклор: когнітивні можливості формування світогляду*. (Дис. канд. філол. наук). Київський національний університет ім. Т. Шевченка. Київ.
156. Лесіна, Т. М. (2019) *Теоретико-методичні засади професійної підготовки майбутніх вихователів до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей предшкільного віку* (дис. д-ра пед. наук). Державний заклад «Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського» Одеса.
157. Линенко, А. Ф. (2016) Професійна ідентичність в контексті професійної підготовки майбутнього вчителя: теоретичний аспект дослідження. *Наука і освіта*. (1) 72–76.
158. Литвин, А. В. (2014) Методологічні засади поняття «педагогічні умови»: на допомогу здобувачам наукового ступеня. Львівський НПЦ ПТО. Львів, Україна: СПОЛОМ.

159. Лісеєнко, О. В. (1998) *Менталітет: сутність та особливості регіональних проявів*. (автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук). Харків.
160. Линенко, А. Ф., & Стрига, Е. В. (2009). Специфіка підготовки майбутніх учителів гуманітарних дисциплін у контексті професійного менталітету. *Науковий вісник*, (6) 43–47.
161. Листопад, О. А. (2016) Теоретико-методичні засади формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. (дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук) «Дошкільна педагогіка». Одеса.
162. Лозова, О. М. (2011) *Методологія психосемантичних досліджень етносу. Монографія*. Київ: Видавничий дім «Слово».
163. Лозова, О. М. (2010) Психосемантичний аспект регіональних ментальностей в Україні. *Наукові записки НАУКМА: Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота*, (110), 34–39.
164. Лопушинський, І. (2006) Формування національного менталітету – нагальне завдання сучасної української держави. *Вісник Національної академії державного управління при Президентові України*, (3), 207–213.
165. Лугіна, О. В. (2017) Підготовка майбутніх вихователів у системі дошкільної освіти України: теоретичний аспект. *Вісник Черкаського університету*, (2), 88–92.
166. Лукіянчук, А. М. (2010) Модель розвитку професійної ідентичності майбутніх педагогів. *Проблеми сучасної психології : зб. наук. пр. К-ПНУ ім. Івана Огієнка, Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України*. С. Д. Максименко (ред.). (7), 370–380, Київ.
167. Любива, В. В. (2018) *Формування готовності майбутніх фахівців дошкільної освіти до творчої самореалізації у професійній діяльності*. (автореф. дис. к.п.н.). Глухів.
168. Ляпунов, Ю. & Никирса, М. (1997) Етногенез та менталітет українського народу. Чернівці.

169. Ляпунова, В. А. (2017) *Теоретичні та методичні засади професійної підготовки майбутніх вихователів до формування толерантності дітей у закладах дошкільної освіти*. (автореф. дисерт. на здобуття наукового ступеня д-ра пед. наук). Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих. Київ.
170. Лушин, П. В. (2018). Деформація і деформалізація освітнього простору в умовах відкритої післядипломної освіти: екофасилітативний підхід. М. О. Кириченко, Л. М. Сергєєва (Ред.), *Відкрита освіта: інноваційні технології та менеджмент* (с. 192–197). Київ: Ін-т обдарованої дитини НАПН України. <https://lib.iitta.gov.ua/713424/>
171. Мазепа, В. (1985). *Мистецтво та світогляд*. Київ : Наукова думка.
172. Максименко, С. Д. (2008) *Загальна психологія*. Видання 3-є, перероблене та доповнене. *Навчальний посібник*. Київ: Центр учбової літератури.
173. Малкова, Т. М. (2014). *Теорія і практика професійного становлення особистості (на прикладі ВНЗ системи МВС України)*. (автореф. дис. д-р. психол. наук). Київ.
174. Мамчур, Є. (2021) *Розвиток професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх учителів іноземної мови. Монографія*. Умань: УДПУ ім. Павла Тичини.
175. Манько, В. М. (2000) *Дидактичні умови формування у студентів професійно-пізнавального інтересу до спеціальних дисциплін. Соціалізація особистості: зб. наук. пр. Національного педагогічного університету ім. М. Драгоманова*. Київ: Логос, 2000, (2), 153–161.
176. Мардарова, І. К. (2012) *Підготовка майбутніх вихователів до використання комп'ютерних технологій в організації пізнавальної діяльності старших дошкільників*. (дис. канд. пед. наук). ДЗ «Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського». Одеса.
177. Мариніч, І. В., Ворона, В. М., Врублевський, В. К., Канигін, Ю. М. та ін. (2000) *Моделювання національного менталітету. Україна: інтелект нації на межі століть*. (с.280-320). В. К. Врублевський (ред.). Київ: Інформаційно-видавничий центр «Інтелект».
178. Марусинець, М. М. (2012) *Професійна діяльність педагога: рефлексивний*

аспект. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 43(1), 39–45.

179. Мельник, В. П. (ред.) (2013) *Культурологія: енциклопедичний словник*. Львів: ЛНУ імені Івана Франка.
180. Мельник, Н. І. (2017) *Теоретичні і методичні засади професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи*. (автореф. дис. на здобуття наук. ступ. доктора пед. наук).
181. Мирошник, О. (2011) Педагогічна рефлексія як чинник вияву творчого потенціалу особистості вчителя. *Естетика і етика педагогічної дії. Збірник наукових праць*.(2), 47–57.
182. Михайлова, Л. М., Пагава, О. В. & Проніна, О. В. (Уклад.) (2020) *Словник термінів і понять сучасної освіти*. Л. М. Михайлова (ред.). Сєверодонецьк.
183. Мільто Л. О. (2013) *Теорія і технологія розв'язання педагогічних задач*. (навч. Посіб). Кіровоград: Імекс-ЛТД.
184. Місєвра, І. (1998) *Проблеми ментальності та національної самосвідомості. Спроби дослідження витоків*. Одеса: Астропринт.
185. Молоченко, В. В. (2017) *Формування у майбутніх фахівців аграрної сфери готовності до партнерської взаємодії у професійній діяльності*. (дисер. канд. пед. наук). Вінниця.
186. Монтеск'є, Ш. Л. (2008) Про дух законів. *Хрестоматія*. Київ,. URL: <http://pid.atwebpages.com/geopolitika-hrestomatiya-burlakov.html> (дата звернення: 15.07.2022).
187. Москаленко, В. В. (2011) Феномен етноменталітету: психологічний аналіз. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія: Психологія*. 2011. № 985, (48), 78–81.
188. Найда, Р. Г. (2023) *Теоретико-методологічні засади методичної підготовки майбутніх вихователів в умовах педагогічного коледжу*. (дис. докт. пед. наук). Університет Ушинського, Одеса.
189. Небилиця, Н. В. (2004) Менталітет як світоглядна та теоретична проблема. *Культура народів Причорномор'я*. 2004. (51), 125–127.
190. Нестеренко, В. В. (2003) *Підготовка майбутніх педагогів до виховання у*

дошкільників навичок здорового способу життя. (автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук). Одеса.

191. Нестеренко, В. В. (2012) Теоретико-методологічні засади підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в системі заочного навчання. *Монографія*. Одеса: Видавництво ТОВ «Лерадрук».

192. Новицька, Л. І. (2003) Математичне моделювання в системі економічної освіти. *Монографія*. Полтава: ПУСКУ.

193. Носова, Н. В. (2007) *Особистісні детермінанти гуманізації взаємин у педагогічному процесі*. (дис. канд. психол. наук). Київ.

194. Оганезова-Григоренко, О. В. (2009) *Формування професійного менталітету майбутніх вокалістів у процесі фахової підготовки* (ареф. канд. пед. наук), ПНПУ імені К. Д. Ушинського, Одеса.

195. Олійник, О. М. (2015) Розвиток мобільності та формування ігромайстерності в процесі контекстно-професійної підготовки майбутнього педагога дошкільної освіти. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: зб. наук. праць: наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету*, (12 (55), ч. 1.), 309–316.

196. Онищук, І. А. (2020) Теоретико-методичні засади розвитку культури самовираження майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у художній діяльності. *Монографія*, Львів: Камула.

197. Орлов, В. Ф. (2004) *Теоретичні та методичні засади професійного становлення майбутніх учителів мистецьких дисциплін*. (автореф. дис. д-ра пед. наук). Київ.

198. Пасечник, О. Є. (2012) До питання про розрізнення понять «менталітет» і «ментальність» у лінгвістиці та суміжних дисциплінах. *Наукові праці*. Т. 70. (57), (с.86–90). Миколаївський державний гуманітарний університет імені П. Могили.

199. Панасюк, Р., Петренко, В., Попова, Х., & Ясінська, Й. (2018) Реінжиніринг менталітету людських ресурсів – обов'язкова складова процесу успішного управління змінами в соціально-економічних системах. *International Journal of*

Innovative Technologies in Economy. № 1(5(17)), 60–68.

200. Патлах, І. М. (2002). *Національний менталітет як об'єкт етнополітичного аналізу*. (Автореф. дис.канд. політ. наук). Інститут держави і права ім. В. М. Корецького НАН України. Київ.
201. Пелех, Ю. В. & Кукла, Д. (2019) Система цінностей майбутнього фахівця і його місце на сучасному ринку праці. *Монографія*. Рівне: Волинські обереги.
202. Перепелюк, О. М. (Уклад.) (2021) Україна: історія, культура, ментальність. *Навч. посіб. МОН України*, Уманський держ. пед. ун-т імені Павла Тичини. Умань: Візаві.
203. Петінова, О. Б. (2004) Ментальність як соціо-культурний феномен в контексті соціально-філософського аналізу. *Культура народів Причорномор'я*. № 48, (1), 138–143.
204. Печко, О. М. (2015) *Формування професійного мислення майбутніх учителів фізичної культури засобами педагогічних ситуацій*. (дис. канд. пед. наук). Житомир.
205. Пехота, О. М. & Єрмакова, П. І. (2013) Основи педагогічних досліджень. *Навч. посібник. 2-ге вид., переробл. і доповн.* Київ: Знання.
206. Половіна, О. А., Беленька, Г. В. (ред.) (2015). Підготовка майбутніх вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку: компетентнісний підхід. *Монографія*. Умань : ВПЦ «Візаві».
207. Пірен, М. І. (2023) Українська мрія: вчора, сьогодні, завтра. *Монографія*. Чернівці: Чернівець. нац. ун-т ім. Ю. Федьковича.
https://archer.chnu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/7370/%D0%9C%D0%B0%D1%80%D1%96%D1%8F_PIREN_el_vyd.pdf?sequence=1&isAllowed=y
208. Платон Держава / пер. з давньогрецької та коментарі Дз. Коваль. Київ, 2000. 355 с. URL: <http://litopys.org.ua/plato/plat08.htm> (дата звернення: 15.07.2022).
209. Побочий, І. А. (2008) Менталітет українського суспільства: витоки та сучасний стан. *Вісник СевДТУ. Політологія: зб. наук. пр.*, (91), 37–40.
210. Поліщук, І. О. (1998) *Українська ментальність у контексті процесу*

державотворення (автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. політ. наук). Харків.

211. Полякова, Г. (2018) Розвиток середовищного підходу у вищій освіті в умовах глобальних змін. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, № 4 (78), 186–199.

212. Попович, О. М. (2017) *Підготовка майбутніх вихователів до організації конструктивної діяльності дітей дошкільного віку*. (дис. канд. пед. наук). Мукачівський держ. ун-т ім. Тернопіль.

213. Попович, М. В., Кисляковська, Н. Б. & В'яткіна, Н. Б. (2006) Проблеми теорії ментальності. Київ : Наукова думка.

214. Притуляк, Л. М. (2014) *Проблема заохочення дошкільних працівників до самовдосконалення (друга половина XX ст.)*. (автореф. дис. канд. пед. наук) Кіровоград. держ. пед. ун-т ім. Володимира Винниченка. Кіровоград.

215. Приходько, Ю. О. & Юрченко, В. І. (2016) Психологічний словник-довідник. *Навч. посіб., 3-тє вид.* Київ: Каравела.

216. Прокопенко, І. А. (2021) *Система підготовки майбутніх учителів до фасилітаційної взаємодії з учнями закладів загальної середньої освіти*. (Дис. докт. пед. наук). Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди. Харків.

110. Професійний стандарт «Вихователь закладу дошкільної освіти». Затвердж. КМ наказ від 19.10.21 Р. № 755-21 <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-profesijnogo-standartu-vihovatel-zakladu-doshkilnoyi-osviti>

218. Пукас І. Л. (2021) Основи саморозвитку професійної компетентності майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти. *Монографія*. Кам'янець-Поділ. нац. ун-т ім. Івана Огієнка. Київ: Центр учбової літератури.

219. Ржевська-Штефан, З. О. (2007) *Формування смислоутворюючих мотивів навчальної діяльності майбутніх психологів в процесі професійної підготовки*. (дисертація на здобуття наукового ступеня канд. психол. наук) Кіровоград.

220. Реброва, О. Є. (2013) *Теорія і методика формування художньо-ментального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії*.

(Автореф. дис. на здобуття ступеня доктора педагогічних наук). Київ.

221. Реброва, О. Є. (2013). *Теорія і методика формування художньо-ментального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії*. (Дис. докт. пед. наук). Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, Україна.

222. Реброва, О. Є. (2008) Теоретичні основи дослідження педагогічної ментальності вчителів мистецьких дисциплін. *Вісник Глухівського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. Випуск 11. Глухів: ГДПУ.

223. Рибалка, В. В. (2014) Психологія та педагогіка праці особистості: від обдарованості дитини до майстерності дорослого. *Посібник*. Київ: Ін-т обдарованої дитини.

224. Рибалко, Л. С. (2007) Методолого-теоретичні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя (акмеологічний аспект). *Монографія*. Запоріжжя: ЗДМУ.

225. Савчин, М. В., Заміщак, М. І. & Заболоцька, С. І. (2021) Особистісний розвиток майбутнього педагога: теоретико-методологічне та емпіричне обґрунтування програми. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія*. (3), 101–106. <http://psy-visnyk.uzhnu.uz.ua/index.php/psy/article/view/38/136>

226. Сагач, О. (2019) Мотивація як складова професійного розвитку майбутнього вчителя. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. (27), 105–110.

227. Семенова, А. В. (Упоряд.) (2006) Словник-довідник з професійної педагогіки. Одеса: Пальміра.

228. Синявський В. В. & Сергєєнкова О. П. (2007) Психологічний словник. Н. А. Побірченко (ред.). Київ: Науковий світ.

229. Сиротич, Н. Б. (2010) Методологічні аспекти формування професійної компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Сер. Педагогіка*, (1), 5–20.

230. Сисоєва, С. О. (2011). Інтерактивні технології навчання дорослих. навч.-метод. посіб.: *НАПН України*, Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих. Київ: ВД «ЕКМО».
231. Сисоєва, С. О. (2001). Педагогічні технології у неперервній професійній освіті. Київ : ВІПОЛ.
232. Сисоєва, С. О. (2001). Творчий розвиток учнів у контексті особистісно-орієнтовного навчання. *Гуманітарні науки*, (1), 110–118.
233. Сисоєва, С. О. (2006). Основи педагогічної творчості. *Підруч. для студ. вищ. пед. навч. закл.* Київ : Міленіум.
234. Скрипченко, О. В. (2005) Психолого-педагогічні основи навчання: навчальний посібник для викладачів психології і педагогіки, аспірантів, студентів педагогічних навчальних закладів та курсантів військових училищ. Київ: Український Центр духовної культури.
235. Слюсарук-Літвін, С. (2019) Готовність майбутніх вихователів до педагогічної діяльності як результат професійної підготовки. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*, Вип. 72, (2), 162–166.
236. Смелзер Н. & Зімелівські Г. (2003) Проблеми соціології. Лекції, *Перекл. з англійської В. Дмитрук*. Львів: Кальварія.
237. Смолянка, Ю. М. (2016) Формування професійної культури майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу. *Навчальний посібник*. Чернігів: Десна Поліграф.
238. Сніговська, О. В. (2014) *Формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців з міжнародних відносин в освітньому середовищі класичного університету*. (автореф. дис. канд. пед. наук). Умань.
239. Соловйова-Нікітіна, Л. (2016) Актуальні проблеми підготовки вихователів дошкільних навчальних закладів в умовах трансформації вищої освіти в Україні. *Вісник. Серія: Педагогічні науки*, (137), 68–71.
240. Стаднік, І. Б. (2003). *Українська ментальність у контексті відродження національної духовності* (дис. канд. філософ. наук). Південноукраїнський державний педагогічний ун-т ім. К. Д. Ушинського. Одеса, Україна.

241. Стаднік, І. Д. (2003) *Українська ментальність у контексті відродження національної духовності*. (Автореф. дис. канд. філос. наук). Одеса.
242. Стандарт вищої освіти за першим (бакалаврським) рівнем підготовки здобувачів спеціальності 012 «Дошкільна освіта» URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2021/07/28/012-Doshk.osvita-bakalavr.28.07.pdf>
243. Старовойт, І. С. (1997) *Збіг і своєрідності західноєвропейської і української ментальностей*. Київ. Тернопіль: Діалог.
244. Степанова, Т. М. & Курчатова, А. В. (2016) *Підготовка майбутніх вихователів до виховання шанобливого ставлення до батька в дітей старшого дошкільного віку. Монографія*. Київ: Слово.
245. Стрига, Е. В. (2011) Структура професійного менталітету майбутніх учителів гуманітарних дисциплін. *Наука і освіта: наук.-практ. журнал*. (8), 118–121.
246. Стрига, Е. В. (2009). Професійний менталітет майбутніх учителів гуманітарних дисциплін. *Монографія*. Одеса : Букаєв Вадим Вікторович.
247. Сухомлинський, В. О. (1976) Вибрані твори у 5 т. (2), 522–524. Київ: Радянська школа.
248. Танько, Т. П. (2004) *Теорія та практика музично-педагогічної підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів у педагогічних університетах*. (автореф. дис. д-ра. пед. наук). Харків.
249. Таран, Л. В. (1996) Рівень наукового пошуку в ХХ столітті: французька школа «Анналів». *Історична наука на порозі ХХІ століття: підсумки та перспективи*. (с. 87–89). Харків.
250. Теличко, Т. В. (2021) *Формування фахової компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти на засадах міждисциплінарного підходу* (дис. доктора філософії). Мукачівський державний ун-т. Мукачево.
251. Терент'єва, О. Л. (2010). *Менталітет як чинник розвитку державотворення в Україні* (автореф. дис. канд. наук з держ. упр.). Інститут державного управління. Харків.

252. Трач, Р. (Ред.). (2001). Гуманістична психологія. *Навч. посібник*. Київ : Університетське видавництво «Пульсари».
253. Трофаїла, Н. Д. (2019). Сучасна професійна підготовка майбутніх вихователів у системі дошкільної освіти України. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, (65, т. 1), 89–92.
254. Троцко, Г. В. (1997) *Теоретичні та методичні основи підготовки студентів до виховної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах*. (автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук). АПН України, Ін-т педагогіки і психології проф. освіти. Київ.
255. Тур, Р.І. (2014) Педагогічна рефлексія – основа формування творчого саморозвитку особистості. *Управління школою*. Харків. (13), 17–23.
256. Уварова, Т. І. (2012) Термінологічна проблематика категорії ментальності в культурології. *Наукові записки. Серія “Культурологія”*. (9), 3–13. Острого: Ви-во Нац. ун-ту “Острозька академія”.
257. Філат, Т. В., Сидора, М. Ю., & Запорожець, О. С. (2016). Особливості роботи зі студентами різної національної приналежності. Актуальні питання лінгвістики, професійної лінгводидактики, психології і педагогіки вищої школи. *Збірник статей I Всеукраїнської науково–практичної конференції з міжнародною участю*. (с. 246–250). Харків.
258. Філіпова, Т. (2013) Сучасні тенденції формування професійного менталітету державних службовців. *Актуальні проблеми державного управління*. (1), 194–198. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apdyo_2013_1_55.
259. Фісун, О. В. (2011) *Формування фасилітуючої позиції вчителя в системі науково-методичної роботи загальноосвітнього навчального закладу*. (Дис. на канд. пед. наук). Харків. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apdyo_2013_1_55 Повний текст PDF - 508.016 Kb
260. Філіпова, Т. В. (2006) *Професійний менталітет державних службовців в Україні: технологія формування* (дис. канд. наук з держ. упр.). Одеський регіональний ін-т держ. управління Національної академії держ. управління при

Президентів України. Одеса.

261. Філіпова, Т. В. (2006) Професійний менталітет в контексті аналізу сучасної парадигми професіоналізації державної служби України. *Матеріали щорічної науково-практичної конференції: «Регіональна політика на сучасному етапі державотворення: проблеми децентралізації, ризики та перспективи впровадження»*. (с. 34–36). Одеса: ОРІДУ НАДУ.

262. Філон, М. & Кринець, О. (2013). Наукова картина світу у філософському й лінгвістичному вимірах. *Термінологічний вісник*, 2 (1). 50–55.

263. Фокша, О. М. (2019) *Педагогічні умови формування фасилітаційної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у професійній підготовці*. (дис. канд. пед. наук). Держ. закл. «Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського». Одеса.

264. Фрицюк, В. А. (2017) Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного навчання. (дис. д-ра пед. наук). Вінниця.

265. Фунтікова, О. О. (2007) Педагогіка вищої школи: *словник-довідник*. О. О. Фунтікова (упор.). Запоріжжя: ГУ «ЗІДМУ».

266. Фурман, А. А. (2009). Ціннісно-орієнтаційні чинники особистісного розвитку майбутніх психологів. *Психологія і суспільство. Педагогічна і вікова психологія*, (3), 148–158.

267. Фурман, А. (2001). Українська ментальність та її культурно–психологічні координати. *Психологія і суспільство*, (1), 9–73.

268. Фурман, А. В. (2014). Психокультура української ментальності: (3–те вид.). Тернопіль : НДІ МЕВО.

269. Хайрулліна, Ю. (2011). *Світоглядна культура особистості людини в умовах перехідного суспільства*. (Дис. канд. філос. наук). Київ.

270. Храмова, В. (1992) До проблеми української ментальності. *Українська душа*. Київ: Фенікс.

271. Хуан Цзіншен (2017) *Педагогічні умови формування естетичного світогляду в майбутніх учителів образотворчого мистецтва*. (автореф. дис.

канд. пед. наук). Хмельницький.

272. Чаговець, А. (2015) Сучасна професійна підготовка майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. Теоретичний аспект. *Обрії*. 1(40), 99–10.

273. Чаркіна, Т. І. (2015). Методологічні підходи досліджень ментальності. *Науковий вісник. Серія : Філософія*, (44), 108–118.

274. Чайка, В. (2019) Психолого-педагогічні умови підготовки майбутнього фахівця дошкільної освіти до саморегуляції професійної діяльності в процесі навчання у закладах вищої освіти. *Підготовка майбутніх фахівців початкової та дошкільної освіти: стратегії реформування: колективна моногр.* Тернопіль: Осадца Ю. В.

275. Чернілевський, Д. В. (2010) Методологія наукової діяльності. *Навч. посіб. Вид. 2-ге допов.* Вінниця: Вид-во АМСКП.

276. Черниш, М. О. (2013). Єдність української культури та глобалізаційні виклики: аксіологічний та ідентифікаційний виміри. *Культурологія. Вісник НАКККІМ*, (3), 114–118.

277. Черноволенко, В. (1970). *Світогляд і наукове пізнання*. Київ : Наукова думка.

278. Шабанова, Ю. О., Тарасова, Н. Ю. & Дичковська, О. Я. (2012) Історія української культури. *Навчальний посібник для студентів усіх спеціальностей денної та заочної форм навчання*. Дніпропетровськ.

279. Шапар, В. Б. (2007) Сучасний тлумачний психологічний тлумачний словник. Харків: Прапор.

280. Шапаренко, Х. А. (2008) *Формування професійної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів на засадах акмеологічного підходу*. (автореф. дис. канд. пед. наук). Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків.

281. Шаповал, В. М., Пашкевич, М. С., & Дратвер, Д. А. (2012). Вплив менталітету нації на характер мотивації праці на українських підприємствах. *Економічний простір*, (68), 282–289.

282. Шапран, О. І. (Ред.) (2016) Сучасний психолого-педагогічний словник.

Переяслав-Хмельницький (Київська область): Домбровська Я.М.

283. Швець, Т. (2016). *Педагогічні умови формування професійної майстерності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів*. (дис. канд. пед. наук). Херсонський державний університет. Херсон.

284. Швирка, В. М. (2023) Освітній хакатон як технологія формування soft skills у здобувачів вищої освіти. *Грааль науки*. (28), 373–376.

285. Шевнюк, О. Л. (2003). Культурологічна освіта майбутнього вчителя : теорія і практика. *Монографія*. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова.

286. Шевченко, К. О. (2014) Педагогічна фасилітація у контексті професійної компетентності вчителя. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія «Психологічні науки»*. Вип. 2.13 (109). 258–263.

287. Шинкарук, В. І. (гол. редкол.) (2002) Філософський енциклопедичний словник та ін. Київ: Інститут філософії імені Григорія Сковороди НАН України: Абрис.

288. Шовш, К. С., Біда, О. А., & Маргітич, А. І. (2022). Особливості професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, (207), 376–380.

289. Юрій, М. Т. (2008) Етногенез та менталітет українського народу. *Навч. посібник*. Київ: Кондор.

290. Яременко В., Сліпушко О. (Уклад.) (2007) Новий тлумачний словник української мови: у 3 т.: 200000 сл. (*Серія "Нові словники"*). Т. 3. П-Я. Київ: Аконіт.

291. Яременко, О. та ін. (Уклад.) (2008) Соціологічна енциклопедія. Київ: Академвидав.

292. Яцинік, А. В. (2016) *Розвиток організаційної культури керівників дошкільних навчальних закладів у системі післядипломної освіти*. (автореф. дис. канд. пед. наук) Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди. Харків.

293. Brown, K. W. & Ryan, R. M. (2004). Fostering healthy self-regulation from

within and without : a self-determination theory perspective. *Positive Psychology in Practice*, 105–124.

294. Eley, G. (2001) The generations of social history. *Encyclopedia of European social history from 1350 to 2000*. Peter N. Stearns, editor-in-chief. Vol. 1. Detroit and etc., 3–29

295. Fromm, E. (1941) *The Fear of Freedom*. 257 p. URL: <https://pescanik.net/wp-content/uploads/2016/11/erich-fromm-the-fear-of-freedom-escape-from-freedom.pdf> (дата звернення: 15.07.2022).

296. Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972) *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House Publishers.

297. Guilford, J. P. (1967) *The nature of human intelligence*. New York: McGraw-Hill.

298. Gutsalo, E. (2016) Un-Sunivna Enhancing creativity and facilitative skills of future teachers in the course of professional training. *Innovations in science and education: challenges of our time* (collection of scientific papers; edited by Maryna Dei, Olha Rudenko) (p. 175–178). London: IASHE.

299. Hunter, D., Bailey, A. & Taylor, B. (1996) *The Facilitation of Groups*. Cambridge: University Press.

300. Knyazheva, I. (2024) Designing the professional formation of future teachers of humanities in the conditions of the university space: a methodical component. *Theoretical and methodological principles of designing the professional development of future specialists in the conditions of the university space*: collective monograph. (p. 18–68) Under the general editorship by Professor Iryna Knyazheva. Odesa: Ushynsky University.

301. Kruty, K., Zdanevych, L., Pisotska, L., Desnova, I. & Molnar, T. (2023). Implementation of Innovative Educational Technologies in the Training of Specialists in Pedagogy and Psychology (European Experience). *Journal of Curriculum and Teaching*, Vol. 12, No. 5; Special Issue, 58–67. <https://doi.org/10.5430/jct.v12n5p58>

302. Langenscheidts (1998) *Grosswörterbuch*. Duben. Berlin; München.

303. Mayer, J. D., Salovey, P. & Caruso, D. R. (1999). Emotional intelligence meets

traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, (27), 267–298.

304. Mc Clelland, D. C. (1987). Human motivation. Cambridge University Press.

305. Rogers, C. (1969). Freedom to Learn. Columbus, OH: Charles E. Merrill.

306. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Selfdetermination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68–78.

307. Reeve, J. (2018). Understanding Motivation and Emotion (7th ed.). Wiley.

308. Uskul, A. K., Kitayma S. (2011) Culture, mind, and the brain: current evidence and future direction. *Annual Review of Psychology*. (62), 419–449.

309. Yeager D. S., Walton G. M. (2011) Social-psychological interventions in education: They're not magic. *Review of Educational Research*.(81), 267–301.

310. Wang, Wei (2023) The phenomenon of artistic and pedagogical mentality in terms of the professional activity of a fine art teacher. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*, 4 (145), 68–73.

311. Freyer D. H. (1981) The Measurement of Interests. N. Y.: Henri Holt.

312. Fromm E. The Fear of Freedom. 257 p. URL: <https://pescanik.net/wp-content/uploads/2016/11/erich-fromm-the-fear-of-freedom-escape-from-freedom.pdf> (дата звернення: 15.07.2022).

313. Guilford J. P. (1967) The nature of human intelligence. New York: McGraw-Hill.

314. Hillier B. & Hanson J. (1984) The Social Logic of Space. Cambridge University Press. 1–25.

315. Schwarz R. (2016) The Skilled Facilitator: A Comprehensive Resource for Consultants, Facilitators, Coaches, and Trainers Third Edition. *A Comprehensive Resource for Consultants, Facilitators, Coaches, and Trainers Third Edition*. DOI:10.1002/9781119176572.

316. Sporkluk R. (1991) Communism and Nationalism. Karl Marx Versus Friedrich List. New York, Oxford.

317. Wilson P. H., Harnish K. & Wright J. (2003) The Facilitative Way : Leadership

That Makes a Difference. Shawnee Mission : Team Tech Press.

318. Zane L. Berge. (2016) The Role of the Online Instructor/Facilitator. (Electronic resource). Access mode:
https://courses.dcs.wisc.edu/designteaching/FacilitationManagement_Spring2016/facilitation

Додаток А
Методика визначення рівня рефлексивності
(А.Карпов, В. Пономарьова)

Інструкція для респондента: «Вам належить дати відповіді на кілька тверджень опитувальника. У бланку відповідей навпроти номера питання проставте, будь ласка, цифру, відповідну варіанту Вашої відповіді: 1 - абсолютно невірно; 2 - невірно; 3 - скоріше невірно; 4 - не знаю; 5 - швидше вірно; 6 - вірно; 7 - абсолютно вірно. Не замислюйтесь підлягає над відповідями. Пам'ятайте, що правильних або неправильних відповідей в даному випадку бути не може.

Текст опитувальника

1. Прочитавши хорошу книгу, я завжди потім довго думаю про неї; хочеться її з ким-небудь обговорити.
2. Коли мене раптом несподівано про щось запитують, я можу відповісти перше, що спало на думку.
3. Перш ніж зняти трубку телефону, щоб подзвонити по справі, я зазвичай подумки планую майбутню розмову.
4. Зробивши якийсь промах, я довго потім не можу відволіктися від думок про нього.
5. Коли я міркую над чимось або розмовляю з іншою людиною, мені буває цікаво раптом згадати, що послужило початком ланцюжка думок.
6. Приступаючи до важкого завдання, я намагаюся не думати про майбутні труднощі.
7. Головне для мене - представити кінцеву мету своєї діяльності, а деталі мають другорядне значення.
8. Буває, що я не можу зрозуміти, чому будь-хто незадоволений мною.
9. Я часто ставлю себе на місце іншої людини.

10. Для мене важливо в деталях уявляти собі хід майбутньої роботи.
11. Мені було б важко написати серйозне лист, якби я заздалегідь не склав план.
12. Я віддаю перевагу діяти, а не розмірковувати над причинами своїх невдач.
13. Я досить легко приймаю рішення щодо дорогої покупки.
14. Як правило, щось задумавши, я прокручую в голові свої задуми, уточнюючи деталі, розглядаючи всі варіанти.
15. Я турбуюся про своє майбутнє.
16. Думаю, що в безлічі ситуацій треба діяти швидко, керуючись першим прийшла в голову думкою.
17. Часом я приймаю необдумані рішення.
18. Закінчивши розмову, я, буває, продовжую вести його подумки, приводячи все нові й нові аргументи на захист своєї точки зору.
19. Якщо відбувається конфлікт, то, розмірковуючи над тим, хто в ньому винен, я в першу чергу починаю з себе.
20. Перш ніж прийняти рішення, я завжди намагаюся все ретельно обдумати і зважити.
21. У мене бувають конфлікти від того, що я часом не можу передбачити, якої поведінки очікують від мене оточуючі.
22. Буває, що, обмірковуючи розмову з іншою людиною, я як би мисленно веду з ним діалог. Я намагаюся не замислюватися над тим, які думки і почуття викликають в інших людях мої слова і вчинки.
23. Перш ніж зробити зауваження іншій людині, я обов'язково подумаю, в яких словах це краще зробити, щоб його не образити.
24. Вирішуючи важку задачу, я думаю над нею навіть тоді, коли займаюся іншими справами.
25. Якщо я з кимось сварюся, то в більшості випадків не вважаю себе винним.
26. Рідко буває так, що я шкодую про сказане.

З цих тверджень 15 є прямими (номери питань: 1,3,4, 5,9,10,11,14, 15, 18,

19,20,22,24,25). Решта - зворотні твердження, що необхідно враховувати при обробці результатів, коли для отримання підсумкового балу підсумовуються в прямих питаннях цифри, відповідні відповідей випробовуваних, а в зворотних - значення, змінені на ті, що виходять при інверсії шкали відповідей.

Додаток Б
Методика діагностики рефлексивних умінь
(К.Коновалова)

№	Категорія відповідних умінь	Бали
1	Уміння пізнавати власні індивідуально-психологічні особливості	1 2 3 4 5 6 7 8 9
2	Уміння здійснювати різнобічне сприймання й адекватне пізнання іншої людини	1 2 3 4 5 6 7 8 9
3	Уміння оцінювати стан та проблемну ситуацію іншої людини і приймати її позицію	1 2 3 4 5 6 7 8 9
4	Уміння аналізувати результати своєї діяльності	1 2 3 4 5 6 7 8 9
5	Уміння здійснювати покрокову організацію діяльності	1 2 3 4 5 6 7 8 9
6	Уміння здійснювати контроль своєї діяльності	1 2 3 4 5 6 7 8 9
7	Уміння прогнозувати кінцевий результат своєї діяльності	1 2 3 4 5 6 7 8 9
8	Уміння співвідносити результати з метою діяльності	1 2 3 4 5 6 7 8 9
9	Уміння оцінювати ефективність своєї діяльності	1 2 3 4 5 6 7 8 9
10	Уміння використовувати результати аналізу своєї діяльності для визначення нових педагогічних цілей у роботі	1 2 3 4 5 6 7 8 9

Обробка результатів. Підраховується загальна кількість балів:

0–39 балів – задовільний рівень рефлексивних умінь;

30–69 балів – достатній рівень рефлексивних умінь;

70–90 балів – високий рівень рефлексивних умінь.

Додаток В

АНКЕТА ДЛЯ САМООЦІНЮВАННЯ СФОРМОВАНOSTI ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗДО

Інструкція: Прочитайте кожне запитання та виберіть відповідь, яка найкраще відображає Вашу думку або дію.

1. **Чи здатні Ви чітко усвідомити та проаналізувати педагогічну ситуацію у групі дітей?**
 - Так, завжди глибоко аналізую ситуацію.
 - Зазвичай аналізую, але не завжди в деталях.
 - Рідко приділяю увагу аналізу ситуації.
2. **Чи використовуєте Ви свої знання з психології дітей для розв'язання професійних педагогічних завдань?**
 - Так, завжди застосовую психологічні знання на практиці.
 - Час від часу застосовую, залежно від ситуації.
 - Рідко враховую психологічні аспекти.
3. **Чи Ви здатні самостійно планувати освітній процес, враховуючи індивідуальні особливості дітей?**
 - Так, завжди планую з урахуванням особливостей кожної дитини.
 - Іноді враховую індивідуальні відмінності, але не завжди.
 - Ні, зазвичай не враховую індивідуальні особливості.
4. **Чи вмієте Ви адаптувати свою педагогічну діяльність під змінні умови та вимоги освітнього процесу?**
 - Так, легко адаптуюсь до нових умов.
 - Зазвичай адаптуюсь, але це вимагає часу.
 - Мені важко змінювати свій підхід.
5. **Чи регулярно Ви оцінюєте свої педагогічні рішення і коригуєте їх залежно від результатів?**
 - Так, постійно аналізую та коригую свої рішення.
 - Іноді переглядаю свої рішення, але не завжди.

- Ні, зазвичай не звертаю уваги на свої попередні дії.
- 6. Чи звертаєте Ви увагу на думки та потреби інших учасників освітнього процесу (батьків, колег) при прийнятті професійних рішень?**
- Так, завжди враховую їхню думку.
 - Іноді беру до уваги, але не завжди.
 - Ні, рідко звертаю увагу на думки інших.
- 7. Чи Ви здатні визначити найбільш ефективні методи і прийоми для досягнення навчально-виховних цілей?**
- Так, завжди обираю ефективні методи відповідно до ситуації.
 - Іноді важко вибрати найкращі методи.
 - Ні, зазвичай використовую стандартні підходи без особливих змін.
- 8. Чи застосовуєте Ви різні форми творчої діяльності у роботі з дітьми?**
- Так, регулярно впроваджую творчі методи у свою роботу.
 - Іноді використовую, але не часто.
 - Ні, не застосовую творчі форми діяльності.
- 9. Чи здатні Ви розробити та реалізувати індивідуальні стратегії навчання і виховання для дітей з особливими потребами?**
- Так, впевнено працюю з дітьми з особливими потребами.
 - Зазвичай працюю, але не завжди маю чіткий план.
 - Ні, важко розробити індивідуальні стратегії.
- 10. Чи аналізуєте Ви причини конфліктних ситуацій у групі дітей та знаходите шляхи їх вирішення?**
- Так, завжди аналізую і вмію вирішувати конфлікти.
 - Іноді аналізую, але не завжди знаходжу рішення.
 - Ні, конфлікти залишаються без вирішення.

Шкала оцінювання:

- Відповідь «Так» – 2 бали
- Відповідь «Іноді» – 1 бал
- Відповідь «Ні» – 0 балів

Інтерпретація результатів:

- **18-20 балів:** Високий рівень сформованості професійно-педагогічного мислення. Здобувач демонструє глибоке розуміння педагогічних процесів, гнучкість та здатність до аналізу й адаптації.
- **10-17 балів:** Достатній рівень сформованості. Здобувач демонструє базові прояви професійно-педагогічного мислення, але є аспекти, які потребують удосконалення.
- **0-9 балів:** Задовільний рівень. Здобувач потребує значного розвитку професійно-педагогічного мислення та здатності до глибшого аналізу педагогічних ситуацій освітнього процесу ЗДО.

Додаток Г

МЕТОДИКА ДІАГНОСТИКИ РІВНІВ СФОРМОВАНOSTІ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗДО

Інструкція для респондентів: проаналізуйте ситуацію, запропонуйте варіанти вирішення, обґрунтуйте свій вибір методів і засобів впливу.

Кейс 1: У групі виникає конфлікт між кількома дітьми через розподіл іграшок. Вихователь має втрутитися, вирішити ситуацію таким чином, щоб не порушити емоційний стан дітей, і запропонувати стратегію для запобігання таких конфліктів у майбутньому.

Кейс 2: Дитина з особливими освітніми потребами не адаптується до групи і виявляє ознаки соціальної ізоляції. Вихователь повинен розробити план заходів, спрямованих на інтеграцію цієї дитини в колектив.

Кейс 3. Забираючи дитину з дитячого садка, батьки Марійки В. помітили, що одяг їхньої доньки майже кожного разу забруднений. Мама дівчинки обурилась та звинуватила вихователя у недбалому виконанні своїх обов'язків, недогляді.

Кейс 4. Уже не вперше, вихователь Ніна Олександрівна, помічає те, що один із дітей постійно бере чужі речі (цукерки, іграшки) з шафок інших вихованців. Коли діти цієї ж групи не знаходять своїх речей на полицях своїх шаф – розпочинаються великі невдоволення, підозрілість, образи, які закінчуються ретельними пошуками та сльозами.

Кейс 5. Після сніданку, коли всі діти зібралися грати у дитячій кімнаті, вихователь групи помітила, як п'ятирічна дівчинка, Іринка, заколисуючи свою ляльку, підштовхує її, смикає за волосся та роздратовано промовляє:

– Тільки спробуй мені не заснути! Зараз же заплющуй очі!

Шкала оцінювання результатів

1. Достатній рівень (5 балів)

Аналітичні здібності: Майбутній вихователь глибоко аналізує педагогічну ситуацію, точно визначає ключові проблеми, їхні причини та можливі наслідки. Вміє побачити приховані аспекти ситуації та передбачити всі можливі варіанти розвитку подій.

Застосування теоретичних знань: Демонструє високий рівень інтеграції теоретичних знань з педагогіки, психології та інших дисциплін у практичну діяльність. Вибір педагогічних методів і технологій чітко обґрунтований і відповідає особливостям конкретної ситуації.

Творчий підхід: Запропоновані рішення відзначаються оригінальністю та інноваційністю. Респондент використовує нетривіальні підходи до вирішення проблеми, проявляє ініціативу та гнучкість у застосуванні методів.

Рефлексія: Студент здатний глибоко осмислювати свою діяльність, робить точні та обґрунтовані висновки щодо власних рішень, критично оцінює власні дії та їхні наслідки, усвідомлює власні сильні та слабкі сторони в професійній діяльності.

2. Задовільний рівень (3-4 бали)

Аналітичні здібності: Майбутній вихователь аналізує ситуацію, визначає основні проблеми та їхні причини, однак може упустити деякі важливі деталі або наслідки. Розуміє загальний контекст ситуації, але потребує вдосконалення у прогнозуванні подальших подій.

Застосування теоретичних знань: Здобувач використовує теоретичні знання, проте вони можуть бути застосовані не повністю або недостатньо обґрунтовано. Вибір методів і підходів загалом відповідає ситуації, але не завжди є найоптимальнішим.

Творчий підхід: Пропозиції студента є стандартними або передбачуваними. Можливий творчий підхід, але він не є суттєвим. У деяких випадках використовуються шаблонні рішення, які не завжди відповідають вимогам конкретної ситуації.

Рефлексія: Респондент здатен оцінювати власну діяльність, однак рефлексія поверхнева. Висновки робляться без глибокого аналізу, критичне осмислення рішень є обмеженим. Студент розуміє власні помилки, але не завжди усвідомлює причини їхнього виникнення.

3. Низький рівень (1-2 бали)

Аналітичні здібності: Майбутній вихователь поверхнево аналізує ситуацію, не виявляє основних проблем або невірно їх інтерпретує. Причини і наслідки педагогічних ситуацій не розкриті або їхній аналіз є недостатнім. Можуть бути упущені ключові аспекти ситуації.

Застосування теоретичних знань: Застосування теоретичних знань мінімальне або недоречне. Вибір методів і підходів є випадковим або невідповідним до конкретної ситуації. Відсутнє чітке обґрунтування рішень.

Творчий підхід: Рішення стандартні або повторюють вже відомі підходи, без прояву креативності. Відсутня гнучкість у підході до вирішення проблем, застосовуються шаблонні підходи без спроб знайти інноваційні рішення.

Рефлексія: Здобувач не вміє або слабо оцінює власні дії. Відсутнє критичне осмислення власних рішень, немає усвідомлення помилок і шляхів їхнього виправлення. Рефлексія поверхнева або відсутня зовсім.

Результати

21-25 балів: високий рівень – майбутній вихователь демонструє сформовані стійкі аналітичні здібності, стійке вміння застосовувати теоретичні знання для вирішення практичних ситуацій освітньої діяльності у ЗДО, творчий підхід і здатність до глибокої рефлексії.

15-20 балів: достатній рівень – майбутній вихователь демонструє достатній рівень аналітичних здібностей і здатності до практичного застосування теоретичних знань, але потребує розвитку рефлексії і творчості щодо їх використання.

14 і менше балів: задовільний рівень майбутній вихователь демонструє недостатній рівень сформованості професійно-педагогічного мислення, поверхнєве осмислення ситуацій і нездатність до творчого застосування набутих теоретичних знань.

Додаток Д

Тестове завдання на володіння професійною мовою

(професійну ерудицію)

(за Н.Кононенко, 2017)

1. У перекладі з грецького слово «педагогіка» означає:

- А) закріплення
- В) повторення
- С) відтворення
- Д) дитиноводіння
- Е) управління

2. Предметом вивчення педагогіки як науки є:

- А) дитина
- В) учнівський колектив
- С) управлінська діяльність вихователя
- Д) закономірності розвитку особистості
- Е) педагогічний процес

3. Основними категоріями педагогіки є:

- А) педагог, вихованець, освіта
- В) виховання, освіта, навчання, педагогічний процес
- С) розвиток, формування
- Д) процес навчання, процес виховання
- Е) учіння, викладання

4. Галузь педагогічної науки, що вивчає стан і розвиток теорії і практики виховання і навчання на різних ступенях розвитку людського суспільства:

- А) порівняльна педагогіка
- В) соціальна педагогіка
- С) історія педагогіки
- Д) корекційна педагогіка
- Е) філософія освіти

5. Галузь педагогічної науки, що вивчає виховання дітей і дорослих з відхиленнями у фізичному або психічному розвитку:

- А) спеціальна педагогіка
- В) соціальна педагогіка
- С) олигофренопедагогіка
- Д) порівняльна педагогіка
- Е) валеологія

6. Засновником педагогіки як науки є:

- А) Сократ
- В) А.С. Макаренко
- С) Ж.Ж. Руссо
- Д) Я.А. Коменський
- Е) Дж. Локк

7. Система педагогічних наук включає:

- А) галузі наук про виховання і освіту дітей і дорослих
- В) систему методів педагогічного дослідження
- С) принципи навчання і виховання
- Д) результати соціологічних досліджень
- Е) міжнародні комунікації філософії та психології

8. Сутність науки про виховання відображає:

- А) антропологія
- В) андрологія
- С) педагогіка
- Д) андрологія
- Е) педологія

9. До системи педагогічних наук входить:

- А) етнографія
- В) етнологія
- С) етнопедагогіка
- Д) етнопсихологія

Е) все вище перераховане

10. Педагогіка вивчає:

А) закономірності розвитку дитини

В) проблеми професійного становлення особистості

С) мистецтво впливу вихователя на вихованця з метою формування його світогляду

Д) питання розвитку підростаючого покоління

Е) закони і закономірності виховання людини

11. Педагогіка - це наука про:

А) закономірності розвитку дитини

В) виховання, освіти, навчання

С) навчання та освіти

Д) методи виховання

Е) формування особистості

12. Функції сучасної педагогіки:

А) науково-теоретична, практична, прогностична

В) навчальна, практична, виховна

С) прогностична, формувальна, розвивальна

Д) економічна, науково-теоретична, практична

Е) мотиваційна, економічна, практична

13. Педагогіка розвивалася спочатку в руслі:

А) психології

В) філософії

С) антропології

Д) етики

Е) естетики

14. До вікової педагогіки можна віднести:

А) педагогіку раннього віку, дошкільну педагогіку, педагогіку школи, педагогіку вищої школи, педагогіку дорослих

В) тифлопедагогіку, сурдопедагогіку, олігофренопедагогіку

- С) історію педагогіки
- Д) порівняльну педагогіку
- Е) етнопедагогіку

15. У систему педагогічних наук не входить:

- А) дошкільна педагогіка
- В) теорія виховання
- С) теорія навчання
- Д) психологія
- Е) педагогіка вищої школи

16. Традиційні розділи загальної педагогіки – це:

- А) дидактика, теорія виховання
- В) загальні основи, теорія виховання, дидактика, школознавство
- С) загальні основи педагогіки, теорія навчання, історія педагогіки
- Д) теорія виховання, школознавство, вікова педагогіка
- Е) педагогіка вищої школи, школознавство, дошкільна педагогіка

17. Основні галузі педагогіки:

- А) біологія, фізіологія, анатомія
- В) економіка, інформатика, екологія
- С) філософія, соціологія
- Д) загальна педагогіка, історія педагогіки, етнопедагогіка
- Е) етнографія, етнологія, фольклористика

18. Педагогічною системою називається система взаємовідносин:

- А) учні - учні
- В) учні - індивід
- С) педагоги - колектив
- Д) педагоги - вихованці
- Е) індивід - колектив

19. Значний внесок у розвиток педагогіки в 17 столітті вніс:

- А) Я.А. Коменський
- В) В. О. Сухомлинський

- С) К.Д. Ушинський
- Д) Л.С. Виготський
- Е) С.П. Шацький

20. Завдання педагогіки як науки:

- А) виховання і навчання підростаючого покоління
- В) пізнання законів виховання, озброєння педагогів знанням теорії цілісного педагогічного процесу
- С) дослідження людської природи
- Д) вивчення психіки вихованців
- Е) вивчення духовного розвитку людей

21. Функція педагогічної науки, що здійснює передбачення розвитку педагогічної реальності - це:

- А) науково теоретична
- В) прогностична
- С) пояснювальна
- Д) перетворювальна
- Е) виховна

22. Галузь педагогіки, що вивчає особливості виховання людей на різних вікових етапах:

- А) спеціальна педагогіка
- В) загальна педагогіка
- С) вікова педагогіка
- Д) тифлопедагогіка
- Е) логопедія

23. Час виділення педагогіки в самостійну науку:

- А) 16 століття
- В) 17 століття
- С) 18 століття
- Д) 19 століття
- Е) 20 століття

24. Спеціально організований, цілеспрямований і керований процес взаємодії вихователів і вихованців - це:

- А) вміння
- В) навчання
- С) розвиток
- Д) виховання
- Е) освіта

25. Етнопедагогіка - це:

- А) діагностування освіти
- В) теорія виховання
- С) галузь педагогіки
- Д) сфера педагогічної практики
- Е) розділ педагогіки

26. Соціальна педагогіка - це:

- А) розділ педагогіки
- В) галузь педагогіки
- С) теорія виховання
- Д) професійно-педагогічне поняття
- Е) область педагогічної практики

27. Галузь науки, що вивчає закони і закономірності педагогічного процесу:

- А) порівняльна педагогіка
- В) загальна педагогіка
- С) спеціальна педагогіка
- Д) історія педагогіки
- Е) вікова педагогіка

28. Розуміння, збереження в пам'яті і відтворення фактів науки, понять, законів, закономірностей - це:

- А) Навичка
- В) Звички
- С) Уміння

Д) Знання

Е) Досвід

29. Педагогічна парадигма - це:

А) Система засобів, форм і методів, використовуваних в педагогічному процесі

В) Засоби масової інформації, спрямовані на поліпшення міжнародного співробітництва в сфері освіти

С) Нормативні закони, необхідні для вирішення педагогічних проблем

Д) Сукупність усталених теоретичних, методологічних установок, теорій прийнятих педагогічною спільнотою в якості зразка, моделі, стандарту при вирішенні педагогічних проблем

Е) Відповідність методики і результатів педагогічного дослідження поставленим завданням

30. Цілеспрямований, планомірно організований процес формування особистості - це:

А) виховання

В) навчання

С) освіта

Д) учіння

Е) становлення

31. Розвиток особистості - це:

А) кількісні і якісні зміни в організмі людини, що відбуваються в часі під впливом різних факторів

В) зміни, зумовлені дозріванням організму

С) цілеспрямований процес формування у людей заданих якостей

Д) процес соціалізації особистості

Е) процес індивідуалізації особистості

32. Розвиток здібностей і обдарувань вихованців залежить від:

А) природних задатків

В) обсягу набутих знань і умінь

- С) кількості прослуханих книжок
- Д) спілкування з однолітками і дорослими
- Е) організації та здійснення цілеспрямованого навчально-виховного процесу

33. В педагогіці поняття «особистість» означає:

- А) сутність, вищий щабель розвитку живих організмів на землі
- В) людини, що володіє свідомістю і мисленням
- С) окремо взяту людину
- Д) сукупність прижиттєво придбаних властивостей і якостей, що характеризують суспільну сутність людини
- Е) те, особливе, що відрізняє людину від іншої людини

34. Від батьків до дітей у спадок передається:

- А) тип нервової системи
- В) вольові якості
- С) спосіб життя
- Д) риси характеру
- Е) моральні якості

35. Основними чинниками розвитку особистості є:

- А) гра, навчання, праця
- В) виховання, довілля, спадковість, власна діяльність
- С) школа, сім'я
- Д) знання, вміння, навички
- Е) педагоги, батьки

36. Біологічний і духовне зростання особистості в процесі життя і діяльності - це:

- А) виховання
- В) формування
- С) розвиток
- Д) спадкоємність
- Е) освіта

37. Чинник розвитку особистості, що відноситься до цілеспрямованої дії і дієвий відповідно до цілей суспільства:

- А) спадковість
- В) обставини життя
- С) географічне середовище
- Д) виховання
- Е) сім'я і довкілля

38. Що з нижче означених чинників найменше впливає на формування особистості:

- А) соціальне середовище
- В) географічне середовище
- С) виховання
- Д) спадковість
- Е) внутрішня активність особистості

39. Процес входження індивіда в соціальне середовище, оволодіння практичними навичками, перетворення реально наявних відносин в якості особистості - це:

- А) виховання
- В) формування
- С) становлення особистості
- Д) соціалізація
- Е) суспільний розвиток

40. Стійка система соціально значущих рис, що характеризують індивіда - це:

- А) індивідуальність
- В) людина
- С) особистість
- Д) мотивація
- Е) психіка

41. Формування особистості - це:

- А) вплив різних умов на людей незалежно від їх свідомої діяльності
- В) процес і результат кількісних змін в організмі
- С) процес становлення людини як соціальної істоти під впливом всіх без винятку факторів - екологічних, соціальних, психологічних, ідеологічних тощо
- Д) процес і результат виховної роботи, спрямованої на рішення конкретних виховних завдань
- Е) готовність свідомо і самостійно виконувати практичні і теоретичні дії на основі засвоєних знань

42. Індивід - це:

- А) вихователь
- В) людина
- С) особистість
- Д) учень
- Е) окремий представник людського роду

43. Вирішальний чинник формування особистості:

- А) цілеспрямоване виховання
- В) мікросередовище
- С) макросередовище
- Д) товариші
- Е) засоби масової інформації

44. Особистість - це:

- А) індивід
- В) суспільна сутність людини
- С) працююча людина
- Д) справедлива людина
- Е) людина з яскраво вираженою громадянською позицією

45. Процес зміни особистості дитини в ході взаємодії з довкіллям, поява фізичних і соціально-психологічних новоутворень у структурі особистості розуміється як:

- А) становлення

- В) формування
- С) розвиток
- Д) соціалізація
- Е) виховання

46. Індивідуальність - це:

- А) своєрідність психології особистості індивіда, її неповторність
- В) людина як неповторний представник роду
- С) людина як суб'єкт соціальних відносин
- Д) жива істота, що володіє даром мислення
- Е) відмінні риси людини, які проявляються в навчальному процесі

47. Пристосування особистості до об'єктивних суспільних відносин:

- А) звичка
- В) навик
- С) розвиток
- Д) соціалізація
- Е) вміння

48. Якості, що передаються від батьків до дітей:

- А) риси характеру
- В) задатки, схильності, що є основою для розвитку індивідуальних здібностей людини
- С) соціальний досвід
- Д) здатності до різних видів діяльності
- Е) знання

49. Біологічні задатки, що є основою для розвитку здібностей - це:

- А) середовище
- В) спадковість
- С) виховання
- Д) навчання
- Е) освіта

50. Реальна дійсність, у якій відбувається розвиток дитини - це:

- A) спадковість
- B) середовище
- C) виховання
- Д) навчання
- Е) освіта

51. Рушійна сила, здатна сформувати для суспільства повноцінну особистість - це:

- A) спадковість
- B) середовище
- C) виховання
- Д) навчання
- Е) освіта

52. У дошкільному закладі через інтерес і допитливість реалізується активність дитини:

- A) рухова
- B) пізнавальна
- C) соціальна
- Д) фізична
- Е) громадська

53. Провідний вид діяльності, в процесі якої здійснюється планомірний і систематичний розвиток дитини дошкільного віку, формується її особистість - це:

- A) навчальна діяльність
- B) художня діяльність
- C) спортивна діяльність
- Д) фізична діяльність
- Е) гра

54. Самостійна діяльність у вихованні дитини відіграє роль:

- A) другорядну
- B) вторинну

- С) незначну
- Д) провідну
- Е) значну

55. Ставлення - це:

- А) зв'язок, що встановлюється між людиною і довкіллям
- В) поведінка людини
- С) усвідомлення отриманих знань
- Д) розуміння проблем сучасного світу
- Е) повага особистості

56. Рушійні сили розвитку особистості:

- А) внутрішні та зовнішні зв'язки
- В) виховання, навчання
- С) освіта, формування
- Д) спадковість, середовище
- Е) суперечності

57. Спадковість - це:

- А) головна сила, здатна «підправити» недоліки виховання
- В) набуті в ході розвитку людини якості
- С) передання від батьків до дітей певних якостей, схильностей, задатків
- Д) риси характеру
- Е) здібності і талант

58. Види суперечностей:

- А) зовнішні і внутрішні
- В) зовнішні і проміжні
- С) внутрішні та середні
- Д) головні і другорядні
- Е) об'єктивні і суб'єктивні

59. Види задатків:

- А) загальні і музичні
- В) загальні і спеціальні

- С) спеціальні та творчі
- Д) загальні і творчі
- Е) інтелектуальні та спеціальні

60. Виховання може:

- А) повністю змінити людину
- В) не може змінити людину
- С) змінити людини, але не повністю
- Д) зовсім змінити людину
- Е) нічого не може

61. Особистістю людина стає в процесі:

- А) фізичного розвитку
- В) виховання і розвитку
- С) навчання
- Д) адаптації
- Е) учіння

62. Психічне, духовне та інтелектуальне зростання дитини - це розвиток:

- А) біологічний
- В) спадковий
- С) природний
- Д) фізичний
- Е) соціальний

63. Особистість - це:

- А) людина як суб'єкт соціальних відносин і свідомої діяльності, здатний до самопізнання і саморозвитку
- С) людина як цілісний, неповторний представник людського роду
- Д) своєрідність особистості, її неповторність в рисах темпераменту і характеру
- Е) людина з яскраво вираженою громадянською позицією

64. Суб'єктивні чинники виховання - це:

- А) вплив клімату і природних факторів

- В) особливості прояву спадковості
- С) рівень розвитку науки і техніки
- Д) вплив сімейних відносин
- Е) вплив засобів масової інформації

65. Якості і властивості, що передаються у спадок:

- А) анатомо-морфологічні властивості і моральні якості
- В) здатності і інтелектуальна діяльність до певного виду праці
- С) фізіологічні, морфологічні, психічні та соціальні якості
- Д) загальнолюдські задатки, анатомо-морфологічні властивості, задатки до певного виду діяльності, схильність до розвитку відповідного типу вищої нервової діяльності
- Е) здібності до мистецтва

66. Поняття особистість:

- А) об'єднує в собі як біологічні, так і соціальні властивості і якості людини
- В) включає в себе тільки соціальні властивості і якості
- С) обмежується тільки біологічними властивостями і якостями
- Д) це індивідуальні якості людини
- Е) людина з яскраво вираженою громадянською позицією

67. Поняття «суб'єктність» означає:

- А) дидакт
- В) адаптацію людини до загальноприйнятих норм і правил поведінки
- С) працююча людина
- Д) особистісне самовираження особистості
- Е) безініціативність, песимістичність особистості

68. Вирішальний чинник формування особистості дитини - це:

- А) засоби масової інформації
- В) товариші
- С) макросередовище
- Д) діяльність
- Е) мікросередовище

69. Особистість - це:

- A) соціальний продукт суспільства
- B) індивід
- C) здібна людина
- D) працьовита людина
- E) справедлива людина

70. Індивід - це:

- A) людина як одинична природна істота
- B) особистість, що розвивається
- C) вихователь з певною діяльністю
- D) дитина у взаємодії з вихователем
- E) людина в спілкуванні

71. До інститутів соціалізації особистості відносяться:

- A) сім'я, школа, група однолітків, дитячий садок
- B) педагогічні ради, методичні об'єднання
- C) форми, методи, прийоми виховання
- D) диспути, класні години, конференції
- E) батьківські збори, педради

72. Середовище - це:

- A) матеріальні і духовні умови життя дитини
- B) система суспільних відносин
- C) реальна дійсність, в умовах якої відбувається розвиток дитини
- D) сім'я, навчальні заклади, дитячі організації, бібліотека
- E) природні умови, що впливають на розвиток особистості

73. Безперервність змін в особистості під впливом багатьох чинників і обставин життя - це:

- A) становлення особистості
- B) виховання людини
- C) освіта людини
- D) соціалізація особистості

Е) формування особистості

74. Якості, що характеризують соціальну зрілість особистості:

А) альтруїзм, працьовитість, доброта, прихованість

В) відповідальність, прагнення до саморозвитку, позитивне ставлення до світу, толерантність

С) наполегливість, діловитість, егоїзм, ініціативність

Д) спадковість, авторитаризм, завзятість

Е) прагнення до успіху, підприємливість

75. Результат навчання і виховання особистості не залежить від:

А) характеру навчальної діяльності

В) природних умов

С) таланту вихователя

Д) якості навчальних приладь

Е) спадковості

76. Особистість як суб'єкт соціальних відносин характеризується:

А) активної предметної діяльності

В) автономністю, певним ступенем незалежності від суспільства

С) цілісністю соціальних якостей людини

Д) залежністю від суспільства

Е) саморегуляцією соціальної поведінки

77. Діяльність, виражена єдністю чуттєвого сприйняття, теоретичного мислення і практичної діяльності - це діяльність:

А) трудова

В) пізнавальна

С) самостійна

Д) практична

Е) ігрова

78. Процес входження індивіда в соціальне середовище, оволодіння практичними навичками, перетворення реально існуючих відносин в якості особистості - це:

- А) соціалізація
- В) формування
- С) виховання
- Д) становлення
- Е) розвиток

79. Чинники соціалізації людини:

- А) навчання, виховання, освіта
- В) мегафактори, макрофактори, мезофактори, мікрочинники
- С) географічні, історичні, соціальні
- Д) психологічні, гуманітарні, природні
- Е) цілі, завдання, зміст, засоби

80. Причини, через які виховання не стає провідним чинником розвитку особистості:

- А) вплив спадковості
- В) вплив середовища
- С) власна активність особистості
- Д) психологічний клімат в родині
- Е) недоліки в змісті та організації виховного процесу

81. В якому віці у дитини з'являється стійкий інтерес до етичних проблем:

- А) середньому дошкільному
- В) старшому дошкільному
- С) молодшого шкільного
- Д) молодшому дошкільному
- Е) підлітковому

82. Прискорене фізичне і частково психічний розвиток в підлітковому віці - це:

- А) соціалізація
- В) акселерація
- С) персоналізація
- Д) урбанізація

Е) індивідуалізація

83. Бурхливе зростання і розвиток організму, статеве дозрівання відбуваються у віці:

А) молодшому шкільному

В) підлітковому

С) старшому шкільному

Д) юнацькому

Е) дошкільному

84. Одним з перших дав вікову періодизацію людини, виділивши «Рослинний, тваринний і розумний стан душі»:

А) Платон

В) Сократ

С) Арістотель

Д) А. Дистервег

Е) Ж.Ж. Руссо

85. «Материнська школа», виховання і навчання в початковій школі, навчання в гімназії, навчання в академії та подорожі - це класифікація вікового розвитку людини за:

А) Я.А. Коменським

В) Арістотелем

С) Сократом

Д) Платоном

Е) В.А. Крутецьким

86.Анатомо-фізіологічні та психічні якості людей, характерні для певного періоду життя - це:

А) безпосередні особливості

В) головні особливості

С) характерні особливості

Д) неголовні особливості

Е) вікові періоди

87. У молодшому дошкільному віці фізичний розвиток протікає:

- А) стихійно
- В) спонтанно
- С) нерівномірно
- Д) рівномірно
- Е) уповільнено

88. У середньому дошкільному віці увага дитини:

- А) довільна
- В) мимовільна
- С) стихійна
- Д) спонтанна
- Е) розсіяна

89. Від 1-3 років - це вік:

- А) молодший дошкільний
- В) середній дошкільний
- С) старший дошкільний
- Д) передшкільний
- Е) дошкільний

90. У молодшому дошкільному віці мислення дитини:

- А) абстрактне
- В) конкретно-образне
- С) логічне
- Д) теоретичне
- Е) конкретно-дієве

91. На дитину дошкільного віку при визначенні її ставлення до чого-небудь найбільше впливає:

- А) думка батьків
- В) думка однолітків
- С) думка вихователя
- Д) думка старших дітей

Е) власна думка

92. Інтенсивне прояв потреби в самовихованні, здебільшого відбувається у віці:

А) дитячому

В) підлітковому

С) зрілому

Д) літньому

Е) юнацькому

93. Вікові межі дошкільного віку:

А) від 5 до 6 років

В) від 1 до 7 років

С) від 7 до 11 років

Д) від 10 до 15 років

Е) від 1 до 6 років

94. Свідомий процес самовиховання дитини починається у віці:

А) дошкільному

В) шкільному

С) зрілому

Д) юнацькому

Е) молодшому шкільному

95. Мимовільна увага переважає у віці:

А) старшому шкільному

В) молодшому дошкільному

С) підлітковому

Д) юнацькому

Е) середньому дошкільному

96. Роль педагога є дуже важливою для дитини віку:

А) молодшого дошкільного

В) старшого дошкільного

С) середнього шкільного

Д) молодшого шкільного

Е) підліткового

97. Вікова група дітей, для якої характерним є завершення статевого дозрівання:

А) середній дошкільний вік

В) середній шкільний вік

С) старший шкільний вік

Д) старший дошкільний вік

Е) передшкільний вік

98. Провідним типом діяльності в середньому дошкільному віці є:

А) трудова

В) діяльність спілкування в процесі навчання та праці

С) навчально-професійна

Д) пізнавальна

Е) ігрова

99. Рішення вихователя не буде ефективним, якщо воно:

А) не узгоджено з дітьми

В) не базується на діагностиці педагогічного процесу

С) не підтримано адміністрацією дошкільного навчального закладу

Д) не враховує його власні інтереси

Е) не узгоджено з батьками

100. Моніторинг педагогічного процесу - це:

А) виявлення його стану на даний момент

В) відстеження динаміки його результатів

С) визначення кількості вихованців в групі

Д) те ж саме, що й управління

Е) визначення кваліфікації вихователів

101. Цілісність педагогічного процесу полягає в:

А) підпорядкуванні всіх процесів, що його утворюють, головній меті - формування всебічно і гармонійно розвиненої особистості

- В) тому, що процеси, його утворюють, мають багато спільного між собою
- С) тому, що педагогічний процес не ділиться на складові частини
- Д) тому, що всі процеси, його утворюють мають загальну методологічну основу
- Е) тому, що всі процеси, його утворюють протікають в одних і тих самих умовах

102. Компоненти педагогічного процесу:

- А) педагог, вихованець
- В) дошкільні установи, школа, ВНЗ
- С) мета, завдання, зміст, організаційна форма, метод, результат
- Д) освіта, виховання, розвиток
- Е) навчальний процес - виховний процес

103. Рушійні сили педагогічного процесу:

- А) об'єктивні і суб'єктивні протиріччя, що виникають в педагогічному процесі
- В) педагогічне дослідження
- С) педагоги - новатори
- Д) впровадження результатів досліджень в практику
- Е) передовий педагогічний досвід

104. Основні характеристики педагогічного процесу в дошкільному навчальному закладі - це:

- А) моральне, трудове, розумове, естетичне, екологічне виховання
- В) успішність вихованців, сформованість дитячого колективу, соціальна активність дітей, стан педагогічного колективу
- С) діагностика, планування
- Д) мета, завдання, зміст, засоби, форми
- Е) облік, контроль і оцінка

105. До основних компонентів педагогічного процесу не відносяться:

- А) мета освіти
- В) завдання виховання
- С) форми навчання
- Д) підготовка вихователя

Е) зміст дошкільної освіти

106. Відображення об'єктивних причинно-наслідкових зв'язків у системі реальних відносин вихованця із зовнішнім світом:

А) закономірності виховання

В) зміст виховання

С) форми виховання

Д) фактори виховання

Е) принципи виховання

107. Головна закономірність виховання:

А) обумовленість виховання суспільними потребами

В) орієнтація на розвиток особистості

С) комплексність

Д) єдність виховних впливів

Е) естетизація виховного середовища

108. Принцип виховання, що ґрунтується на науковому розумінні природних і соціальних процесів, узгоджується із загальними законами розвитку природи і людини - це:

А) принцип природовідповідності

В) принцип культуровідповідності

С) принцип науковості

Д) принцип діяльнісного підходу

Е) принцип наочності

109. Принцип гуманізації характеризує:

А) повагу права дитини бути самим собою

В) виховання працьовитості

С) вседозволеність

Д) виховання акуратності, ощадливості

Е) розвиток пізнавальних сил вихованців

110. Мета виховання:

А) гуманізація виховання

- В) гуманітаризація виховання
- С) трудове виховання і політехнічна освіта
- Д) естетичне виховання
- Е) всебічний і гармонійний розвиток особистості

111. Напрями виховання дитини дошкільного віку:

- А) моральне, екологічне, виховання громадянина, професійна освіта
- В) гуманізація, естетичне виховання
- С) розумове виховання, демократизація виховання, фізичне виховання
- Д) розумовий, трудове, фізичне, естетичне, моральне, екологічне виховання
- Е) демократизація, моральне виховання

112. До методів виховання в сім'ї відносяться:

- А) гуманізація, демократизація, у відносинах
- В) приклад, бесіда, підтримка в різних справах, переконання, покарання, заохочення
- С) зустрічі з вихователями
- Д) рейтинг
- Е) педагогічний консилиум

113. Допомагає батькам краще зрозуміти дітей:

- А) покарання
- В) інтенсивне спілкування під час спільної праці
- С) лекція
- Д) подарунки
- Е) примус

120. Основні функції сім'ї:

- А) творча, методична, діагностична
- В) дидактична, спеціальна, професійна
- С) соціальна, громадська, психологічна
- Д) репродуктивна, комунікативна, виховна, господарсько-економічна, рекреативна, корекційна
- Е) організаційна, технологічна

114. Дидактичний принцип, який передбачає зорове сприйняття об'єкта:

- А) наочність навчання
- В) систематичність навчання
- С) науковість навчання
- Д) наступність навчання
- Е) доступність навчання

115. Дидактичний принцип, що вимагає проводити навчання з урахуванням можливостей дошкільників:

- А) принцип активності
- В) принцип свідомості
- С) принцип наочності
- Д) принцип доступності
- Е) принцип науковості

116. До якого принципу навчання відноситься дидактичне правило: «Працюючи з усією групою, пам'ятай про кожну дитину»?

- А) систематичності і послідовності
- В) врахування індивідуальних особливостей дітей
- С) міцності
- Д) свідомості і активності
- Е) наочності

117. Принцип навчання, що вимагає участі всіх органів почуттів до сприйняття навчального матеріалу:

- А) систематичності і послідовності
- В) науковості
- С) наочності
- Д) міцності
- Е) доступності

118. Визначити зміст дошкільної освіти - означає відповісти на запитання:

- А) чому вчити
- В) як навчати

С) за допомогою чого вчити

Д) навіщо вчити

Е) скільки вчити

119. Зміст дошкільної освіти визначають такі нормативні документи:

А) підручники, навчальний план, навчальні програми, державний стандарт

В) газети, журнали та інші періодичні видання

С) методична література

Д) плани роботи вихователя

Е) Базовий компонент дошкільної освіти, програми розвитку дитини

120. Державний освітній стандарт визначає:

А) зміст загальної освіти

В) обов'язковий рівень вимог до підготовки випускників дошкільних навчальних закладів

С) документ, що відображає специфіку окремо взятого освітнього закладу

Д) технології безперервної самоосвіти за галузями знань, наук і видів діяльності

Е) максимально припустимий обсяг навчального навантаження по роках навчання

Ключ до тестів:

№ №	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
відповідь	Д	Е	В	С	А	Д	А	С	С	Е	В	А	В	А	Д	А	Д	Д	А	В

21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
В	С	Е	Д	С	В	В	Д	Д	А	Д	Е	Д	А	В	С	Д	В	Д	С

41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60
С	Е	А	В	В	В	Д	В	В	В	С	В	Е	Д	А	В	С	Е	В	С

61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71	72	73	74	75	76	77	78	79	80
В	Е	А	В	Д	В	Д	Д	А	А	А	А	Е	В	В	Е	В	А	А	Е

	82	83	84	85	86	87	88	89	90	91	92	93	94	95	96	97	98	99	100
--	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	-----

В	В	А	А	Е	Д	В	А	Е	С	Е	Е	В	В	А	С	Е	А	В	А
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

101	102	103	104	105	106	107	107	109	110	111	112	113	114	115	116
А	С	А	В	Д	А	А	А	А	Е	В	В	Д	А	Д	В

117	118	119	120
С	А	Е	В

Шкала оцінювання:

80-120 балів – високий рівень

40-79 балів – достатній рівень

Менше, ніж 39 балів – задовільний рівень

Додаток Е

ОПИТУВАЛЬНИК «СУТНІСТЬ ПРОФЕСІЙНОГО МЕНТАЛІТЕТУ ВИХОВАТЕЛЯ ЗДО»

1. Чи знаєте Ви, що таке «менталітет»?

- а) так
- б) скоріше так, чим ні
- в) скоріше ні, чим так
- б) ні

2. Чи розумієте Ви сутність поняття «професійний менталітет»?

- а) так
- б) скоріше так, чим ні
- в) скоріше ні, чим так
- б) ні

3. Що Ви розумієте під поняттям «професійний менталітет вихователя ЗДО?»

4. На Ваш погляд, чи пов'язане формування професійного менталітету із фаховою підготовкою вихователів у ЗВО?

- а) так
- б) скоріше так, чим ні
- в) скоріше ні, чим так
- б) ні

5. Чи впливає професійний менталітет на становлення фахівця дошкільної освіти?

- а) так
- б) скоріше так, чим ні
- в) скоріше ні, чим так
- б) ні

6. Зазначте, для кого формування професійного менталітету є більш актуальним:

- а) для вихователів
- б) для студентів-майбутніх вихователів
- в) і для вихователів, і для студентів
- г) не актуальне

7. Чи є освіта одним із чинників формування професійного менталітету майбутніх вихователів?

- а) так
- б) скоріше так, чим ні
- в) скоріше ні, чим так
- б) ні

8. Назвіть чинники, які, на Вашу думку, впливають на формування професійного менталітету майбутніх вихователів

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

Оцініть рівень впливу (повністю, частково, відсутній): Оцініть рівень впливу (повністю, частково, відсутній):

1..... (_____)

2..... (_____)

3..... ()

4..... ()

Високий рівень (21-25 балів)

- **Критерії оцінювання:**

- Відповіді на запитання 1-7: переважно "так" (4 бали), "скоріше так" (3 бали).
- Відповідь на запитання 3 демонструє глибоке розуміння і чітке визначення сутності професійного менталітету вихователя.
- Відповідь на запитання 4 підтверджує явний зв'язок між формуванням менталітету і фаховою підготовкою (4 бали).
- Відповідь на запитання 5 також стверджує високий вплив менталітету на становлення фахівця (4 бали).
- У запитаннях 6 і 7 відповіді свідчать про актуальність теми і вплив освіти (4 бали).
- Чинники формування менталітету чітко названі, з адекватною оцінкою їхнього впливу (по 2-3 бали на кожен чинник).

Достатній рівень (15-20 балів)

- **Критерії оцінювання:**

- Відповіді на запитання 1-7: переважно "скоріше так" (3 бали) або "скоріше ні" (2 бали).
- Відповідь на запитання 3 демонструє загальне розуміння сутності професійного менталітету, але без глибокого обґрунтування (2-3 бали).
- Відповідь на запитання 4 підтверджує наявність зв'язку між формуванням менталітету і фаховою підготовкою, але потребує пояснень (3 бали).
- Відповідь на запитання 5 вказує на деякий вплив менталітету на становлення фахівця, але без сильних аргументів (2-3 бали).

- У запитаннях 6 і 7 відповіді є менш чіткими, свідчать про певний рівень актуальності, але потребують уточнень (2-3 бали).
- Чинники формування менталітету названі, але їх оцінка може бути нечіткою (по 1-2 бали на кожен чинник).

Задовільний рівень (14 і менше балів)

- **Критерії оцінювання:**

- Відповіді на запитання 1-7: переважно "ні" (1 бал) або "скоріше ні" (2 бали).
- Відповідь на запитання 3 відзначається поверхневим розумінням сутності професійного менталітету (1-2 бали).
- Відповідь на запитання 4 не підтверджує зв'язку між формуванням менталітету і фаховою підготовкою (1 бал).
- Відповідь на запитання 5 не визнає вплив менталітету на становлення фахівця (1 бал).
- У запитаннях 6 і 7 відповіді свідчать про нерелевантність теми або відсутність актуальності (1 бал).
- Чинники формування менталітету названі неясно або зовсім не згадані (0-1 бал на кожен чинник).

Додаток Ж

ТЕСТ «20 ТВЕРДЖЕНЬ САМОСТАВЛЕННЯ»

(М. Кун, Т. Мак-Партланд)

Інструкція: Прочитайте уважно кожен запит і заповніть речення, доповнивши його своєю відповіддю. Відповідайте чесно і відкрито. Спробуйте завершити всі 20 речень.

1. Я — _____.
2. Я почуваюся щасливим/щасливою, коли _____.
3. Моя найбільша мрія — _____.
4. Я вважаю, що _____.
5. Я захоплююся _____.
6. Мої найулюбленіші заняття — _____.
7. Я ціную _____.
8. Я відчуваю, що моїм сильним боком є _____.
9. Я часто думаю про _____.
10. Я вважаю, що успіх — це _____.
11. Моя найбільша мета в житті — _____.
12. Я відчуваю, що моя сім'я _____.
13. Я хотів/хотіла б змінити _____.
14. Я найбільше пишаюся _____.
15. Я відчуваю, що _____.
16. Я вважаю, що мої друзі _____.
17. Я вважаю, що моє майбутнє _____.
18. Я хотів/хотіла б навчитись _____.
19. Я вважаю, що головні цінності в житті — це _____.
20. Я сподіваюся, що _____.

Оцінювання результатів

Після завершення тесту, проаналізуйте свої відповіді. Вони можуть вказати на ваші цінності, життєві цілі, джерела щастя, а також на важливість певних аспектів у вашому житті. Оцінка може проводитися за різними критеріями, зокрема:

- **Яка частина ваших відповідей стосується професійної діяльності?**
- **Як ви бачите своє місце у світі?**
- **Які цінності та переконання домінують у ваших відповідях?**

Цей тест допомагає усвідомити власні ставлення та самооцінку, що може бути корисним для особистісного розвитку і професійної самосвідомості.

Оцінка відповідей респондентів за методом Twenty Statements Attitude Test (TSAT) є важливим етапом, оскільки вона дозволяє виявити ключові аспекти їхньої особистості, цінностей і самоусвідомлення. Ось покроковий процес оцінювання відповідей:

- **Особистісні якості:** опис себе, свої сильні та слабкі сторони.
- **Цінності:** що респонденти цінують у житті, своїх друзях, сім'ї.
- **Мрії та амбіції:** що вони хочуть досягти в житті, їхні життєві цілі.
- **Професійні орієнтації:** як вони бачать своє місце в професії, що їм важливо у професійній діяльності.

Оцінка змісту відповідей за такими критеріями:

- **2 бали** – відповідь містить глибоке усвідомлення і чітке формулювання думок.
- **1 бал** – відповідь має деякі елементи усвідомлення, але не є достатньо конкретною.
- **0 балів** – відповідь не відображає усвідомлення або є поверхневою.

Рівні сформованості професійної ідентичності

- **Високий рівень (24-30 балів):** Респонденти, які отримали цей результат, мають чітке розуміння своєї професійної ідентичності, здатні до глибокого самоаналізу та мають визначене бачення кар'єрного розвитку.
- **Достатній рівень (15-23 бали):** Респонденти в цьому діапазоні мають деякі усвідомлення професійної ідентичності, але їхнє розуміння є поверхневим, і їм потрібно працювати над чіткістю своїх цілей і мотивів.
- **Задовільний рівень (0-14 балів):** Цей рівень свідчить про початкову стадію формування професійної ідентичності, респонденти потребують підтримки та навчання для розвитку самосвідомості в професійній сфері.

Додаток И

ОПИТУВАЛЬНИК «ДІАГНОСТИКА РІВНЯ СФОРМОВАНOSTІ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗДО»

Інструкція: Прочитайте кожне запитання та виберіть відповідь, яка найкраще відображає вашу думку або дію. Виберіть одну з трьох відповідей:

- 1 - Ніколи
- 2 - Іноді
- 3 - Завжди

1. Я усвідомлюю свою роль як вихователя в системі дошкільної освіти.

- Ніколи
- Іноді
- Завжди

2. Я вважаю, що мої цінності та переконання співпадають з вимогами професії вихователя.

- Ніколи
- Іноді
- Завжди

3. Я активно розвиваю свої професійні навички та знання, щоб покращити свою діяльність.

- Ніколи
- Іноді
- Завжди

4. Я відчуваю задоволення від своєї роботи як вихователя.

- Ніколи
- Іноді
- Завжди

5. Я регулярно аналізую свій професійний розвиток і досягнення.

- Ніколи
 - Іноді
 - Завжди
6. **Я можу чітко визначити свої професійні цілі на майбутнє.**
- Ніколи
 - Іноді
 - Завжди
7. **Я відкритий до нових підходів і ідей у педагогічній діяльності.**
- Ніколи
 - Іноді
 - Завжди
8. **Я активно співпрацюю з колегами для покращення якості освіти в групі.**
- Ніколи
 - Іноді
 - Завжди
9. **Я вважаю, що мої дії позитивно впливають на розвиток дітей.**
- Ніколи
 - Іноді
 - Завжди
10. **Я маю чітке уявлення про свою професійну ідентичність.**
- Ніколи
 - Іноді
 - Завжди

Шкала оцінювання

- **Кожна відповідь оцінюється за такою шкалою:**
 - Ніколи - 1 бал
 - Іноді - 2 бали

- Завжди - 3 бали

Інтерпретація результатів:

Високий рівень (21-30 балів):

Респонденти мають добре сформовану професійну ідентичність. Вони усвідомлюють свої цінності, цілі та роль у професії вихователя. Відзначається активне прагнення до професійного розвитку.

Достатній рівень (11-20 балів):

Респонденти мають базове розуміння своєї професійної ідентичності, але є потреба в подальшій рефлексії та розвитку. Вони мають деякі труднощі в усвідомленні своїх професійних цілей та цінностей.

Задовільний рівень (0-10 балів):

Респонденти мають недостатньо сформовану професійну ідентичність. Вони потребують допомоги в усвідомленні своїх цілей, цінностей і ролі в системі дошкільної освіти.

Додаток К

МЕТОДИКА ДІАГНОСТИКИ ГУМАНІСТИЧНОГО СВІТОГЛЯДУ

(М. Колесник у модифікації автора)

Інструкція: Прочитайте кожне з наведених тверджень і оцініть, наскільки Ви з ним погоджуєтесь, використовуючи шкалу:

- 1 - Повністю не погоджуюсь
- 2 - Частково не погоджуюсь
- 3 - Не знаю
- 4 - Частково погоджуюсь
- 5 - Повністю погоджуюсь.

1. Думаю, що професійність – основа успішної роботи в команді, в колективі.
2. Вважаю, що людина повинна мати хобі.
3. Думаю, що різносторонність допоможе стати хорошим знавцем своєї справи.
4. Вважаю, що людина-професіонал повинна бути яскравою особистістю.
5. Прагну, щоб майбутня (або дійсна) професія приносила мені радість.
6. Думаю, що знання своєї справи – важливий показник майстерності.
7. Завжди проявляю щирю цікавість, якщо мені необхідно розібратися в якійсь справі.
8. Прагну отримати результат у справі, яку починаю.
9. Вважаю чітке планування невід'ємною частиною успіху.
10. Вважаю, що гармонійне спілкування – основа взаємовідносин з людьми.
11. Виразність особистого прояву є запорукою успіху у налагодженні гармонійних стосунків.
12. Зазвичай намагаюсь знайти спільний інтерес у спілкуванні з людьми.
13. Вважаю, що емоційність повинна приваблювати, а не відштовхувати.

- 14.Думаю, що емоційно-чуттєвий стан людини є важливим чинником спілкування.
- 15.Вважаю врівноваженість ознакою емоційної дисципліни.
- 16.Слідую правилу - емоційна підтримка можлива тільки у гармонійних стосунках з людиною.
- 17.Переконаний, що у стосунках головне – уважність та розуміння іншої людини.
- 18.Мої слова завжди відповідають моїм почуттям.
- 19.Дотримуюсь правила відкритості у спілкуванні.
- 20.Відчуваю потребу бути корисним іншим.
- 21.Думаю, що дійсно важливими є ті проєкти, справи, види діяльності, яких потребують люди і суспільство.
- 22.Мене не лякає, що практика застосування моїх знань буде привносити в них корекцію.
- 23.Відчуваю потребу у визнанні моїх досягнень.
- 24.Прагну бути спеціалістом, корисним суспільству.
- 25.Моя улюблена справа повинна бути важлива для оточуючих.
- 26.Однодумці – це люди, які розділяють твої думки, прагнення і сподівання, готові створити з тобою загальну справу.
- 27.Радію можливості бути корисним людям своєю майстерністю, вмінням.
- 28.У конфліктній ситуації завжди намагаюсь перевести проблему в задачу.

Шкала оцінювання результатів

Сума балів:

- Максимальна кількість балів: 145
- Мінімальна кількість балів: 29

Інтерпретація результатів:

1. **Високий рівень сформованості гуманістичного світогляду (115-145 балів):**

- Респонденти мають глибоке усвідомлення важливості гуманістичних цінностей у професійній діяльності. Вони активно прагнуть до особистісного та професійного розвитку, проявляють ініціативу в налагодженні гармонійних стосунків і розуміють значення своєї професії для суспільства.

2. Достатній рівень сформованості гуманістичного світогляду (60-114 балів):

- Респонденти мають базове розуміння гуманістичних принципів, проте потребують подальшого розвитку в цій сфері. Вони можуть не завжди усвідомлювати важливість певних аспектів своєї професійної діяльності, а також проявляти недостатню активність у пошуку нових підходів.

3. Задовільний рівень сформованості гуманістичного світогляду (29-59 балів):

- Респонденти демонструють обмежене розуміння гуманістичних цінностей. Вони можуть мати труднощі у формуванні професійної ідентичності та потребують значної підтримки і розвитку в цій сфері. Можливо, їхній підхід до професійної діяльності більше базується на традиційних поглядах, ніж на інноваційних.

Додаток Л

МЕТОДИКА ДІАГНОСТИКИ ОСОБИСТОСТІ НА МОТИВАЦІЮ ДО УСПІХУ (Т. ЕЛЕРС)

Інструкція. При відповіді на кожне питання необхідно поставити знак «+» або «-» біля кожного пункту ствердження.

1. Коли існує вибір між двома варіантами рішень, його необхідно зробити швидше, ніж відкласти на певний час.
2. Я легко дратуюся, коли зауважую, що не можу повністю виконати завдання.
3. Коли я працюю, це виглядає так, немовби від цього повністю залежить професійне зростання.
4. Коли виникає проблемна ситуація, я найчастіше приймаю рішення одним із останніх.
5. Коли у мене два дні підряд не має жодних справ, я втрачаю спокій.
6. У деякі дні мої успіхи нижчі середніх.
7. У відношенні до себе я більш строгий, ніж по відношенню до інших.
8. Я більш доброзичливий, аніж інші.
9. Коли я відмовляюсь від складного завдання, я потім строго засуджую себе, бо знаю, що виконуючи його, я досягнув би успіхів.
10. У процесі роботи я потребую невеликі перерви для відпочинку.
11. Наполегливість - це не основна моя риса характеру.
12. Мої досягнення в роботі не завжди однакові.
13. Мене більше захоплює інша робота, ніж та, яку я виконую зараз.
14. Зауваження стимулює мене сильніше, ніж похвала.
15. Я знаю, що мої колеги вважають мене діловою людиною.
16. Перешкоди роблять мої рішення ще більш рішучими.
17. У мене легко викликати почуття честолобства.
18. Коли я працюю без натхнення, це, як правило, помітно.

19. При виконанні завдання я не розраховую на допомогу інших.
20. Інколи я відкладаю те, що повинен був зробити негайно.
21. Необхідно надіятися тільки на самого себе.
22. У житті мало речей є більш важливими, ніж гроші.
23. Коли мені необхідно виконати важливе завдання, я ні про що не думаю.
24. У мене менше честолюбства, ніж у багатьох інших.
25. У кінці відпустки (канікул) я звично радію, що скоро вийду на роботу.
26. Коли мені подобається завдання, я виконую його краще і кваліфікованіше, ніж інші.
27. Мені простіше і легше спілкуватися з людьми, які можуть наполегливо працювати.
28. Коли у мене немає справ я відчуваю, що мені не по собі.
29. Я виконую відповідальну роботу частіше, ніж інші.
30. Коли мені необхідно прийняти рішення, я намагаюся зробити це якомога краще.
31. Мої друзі інколи вважають мене лінивим.
32. Мої успіхи певною мірою залежать від моїх колег.
33. Марно протистояти розпорядженню керівника.
34. Інколи не знаєш, яку роботу необхідно буде виконувати.
35. Коли щось не виходить, я нетерплячий.
36. Я переважно мало звертаю уваги на свої досягнення.
37. Коли я працюю разом з іншими, моя робота дає більші результати, ніж робота інших.
38. Багато завдань, які я починаю виконувати, я не доводжу до кінця.
39. Я заздрю людям, які не дуже зайняті роботою.
40. Я не заздрю тим, хто прагне до влади і становища в суспільстві.
41. Коли я впевнений, що стою на правильному шляху, для доведення своєї правоти я використовую будь-які засоби.

«Ключ» для опитувальника.

Номера питань з відповіддю «так»:

2; 3; 4; 5; 7; 8; 9; 10; 14; 15; 16; 17; 21; 22; 25; 26; 27; 28; 29; 30; 32; 37; 41.

Номера питань з відповіддю «ні»:

6; 13; 18; 20; 24; 31; 36; 38; 39.

Підрахунок балів здійснюється шляхом співставлення відповідей респондента з варіантом відповідей «ключа». Сумуються тільки ті, що співпали відповіді респондента та «ключа», що свідчить про наявність досліджуваної якості.

Інтерпретація результатів пояснюється наступною шкалою.

Не більше 10 балів – у респондента мотивація до успіху початкова.

Сума балів в межах 11-21 – у респондента достатній рівень вираження мотивації щодо досягнення успіху.

Сума балів 22 і більше – наявність високої мотивації для досягнення поставленої мети, виконання необхідних завдань.

Додаток М

МЕТОДИКА «МОТИВАЦІЯ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИХОВАТЕЛЯ ЗДО»

Інструкція для респондентів: «Вам пропонуються твердження, що описують різні аспекти мотивації до професійної діяльності вихователя. Оцініть, наскільки кожне твердження відповідає вашим особистим переконанням та ставленню до професії за шкалою від 1 до 5, де 1 — ви зовсім не згодні, а 5 — ви повністю згодні з твердженням».

Час проведення: для виконання завдань відводиться 15–20 хвилин.

Методика складається з набору тверджень, які розділені на дві групи:

- Твердження, що оцінюють внутрішню мотивацію (інтерес до професії, задоволення від роботи, прагнення до розвитку та самореалізації).
- Твердження, що оцінюють зовнішню мотивацію (матеріальні або соціальні чинники, вплив суспільних очікувань, прагнення до стабільності).

Кожне твердження оцінюється за п'ятибальною шкалою, де:

- 1 — зовсім не згоден;
- 2 — не зовсім згоден;
- 3 — нейтрально;
- 4 — скоріше згоден;
- 5 — повністю згоден.

Твердження для оцінки мотивації

Твердження для оцінки внутрішньої мотивації:

1. «Я обрав професію вихователя, тому що мені подобається працювати з дітьми».
2. «Я отримую задоволення від процесу виховання дітей».
3. «Я відчуваю себе корисним, допомагаючи дітям розвиватися та вивчати нове».

4. «Мені подобається бачити результати своєї роботи в успіхах дітей».
5. «Я прагну постійно вдосконалювати свої навички вихователя».
6. «Педагогічна діяльність допомагає мені розкрити свій творчий потенціал».
7. «Я готовий долати труднощі в роботі вихователя, оскільки отримую задоволення від професійних досягнень».
8. «Для мене важливо, що робота вихователя допомагає дітям ставати кращими і більш розвиненими».

Твердження для оцінки зовнішньої мотивації:

1. «Я обрав професію вихователя, бо вона дає стабільну роботу і заробітну плату».
2. «Мене приваблює професія вихователя через можливість працювати в державній установі».
3. «Соціальний статус професії вихователя для мене важливий».
4. «Я вирішив стати вихователем через те, що це престижна професія в моїй родині».
5. «Мені важлива можливість отримати соціальні гарантії та пенсію через роботу вихователем».
6. «Мені подобається, що професія вихователя дозволяє мати відносно вільний робочий графік».
7. «Я обрав професію вихователя, тому що вона не вимагає великого фізичного навантаження порівняно з іншими професіями».
8. «Для мене важливо, що професія вихователя не потребує значних фінансових вкладень на початкових етапах кар'єри».

Обробка результатів

Після завершення анкети, відповіді кожного учасника підсумовуються за такими блоками:

- *Внутрішня мотивація:* підраховуються бали за твердження 1–8 (всього 8 тверджень).

- *Зовнішня мотивація*: підраховуються бали за твердження 9–16 (всього 8 тверджень).

Загальна оцінка мотивації:

Для кожного блоку (внутрішня та зовнішня мотивація) визначається загальна кількість балів. Максимальна кількість балів для кожного блоку — 40.

- **Високий рівень мотивації**: 31–40 балів.
- **Середній рівень мотивації**: 21–30 балів.
- **Низький рівень мотивації**: 11–20 балів.
- **Дуже низький рівень мотивації**: менше 10 балів.

Інтерпретація результатів

Достатній рівень внутрішньої мотивації (31–40 балів): Здобувач демонструє високу залученість до професії на основі внутрішніх чинників, таких як любов до дітей, задоволення від роботи та прагнення до самовдосконалення. Це свідчить про глибоку позитивну мотивацію до професійної діяльності вихователя.

Задовільний рівень внутрішньої мотивації (21–30 балів): Здобувач має позитивну мотивацію, однак можуть існувати деякі зовнішні впливи, що спричиняють професійний інтерес, або внутрішня мотивація ще не є достатньо сформованою.

Низький рівень внутрішньої мотивації (11–20 балів): Здобувач орієнтований більше на зовнішні чинники професії, такі як соціальний статус або фінансова стабільність, і менше зацікавлений у самореалізації та роботі з дітьми.

Достатній рівень зовнішньої мотивації (31–40 балів): Здобувач демонструє орієнтованість на зовнішні переваги професії (соціальний статус, фінансові чинники), що може свідчити про ризик низької задоволеності професією в майбутньому.

Середній рівень зовнішньої мотивації (21–30 балів): Здобувач має збалансовану мотивацію, де присутні як внутрішні, так і зовнішні чинники. Він звертає увагу на зовнішні переваги професії, але водночас має певний інтерес до

самої діяльності. У такому випадку варто працювати над підсиленням внутрішніх мотивів.

Низький рівень зовнішньої мотивації (11–20 балів): Здобувач слабо орієнтований на зовнішні чинники. Це може означати, що для нього важливішими є внутрішні мотиви, або ж мотивація до професії загалом є слабкою. У цьому випадку слід додатково аналізувати рівень внутрішньої мотивації.

Додаток Н

ТЕСТ EQ ХОЛЛА

Мета: визначення рівня емоційного інтелекту

Інструкція:

В тесті вам будуть запропоновані висловлювання, які так чи інакше відображають різні аспекти вашого життя.

Повністю не згоден (–3 бали)

Частково згоден (+1 бал)

В основному не згоден (–2 бали)

В основному згоден (+2 бала)

Частково не згоден (–1 бал)

Повністю згоден (+3 бала)

Висловлювання:

1. Для мене як негативні, так і позитивні емоції є джерелом знання про те, як робити вчинки в житті.

2. Негативні емоції допомагають мені зрозуміти, що я повинен змінити у своєму житті.

3. Я спокійний, коли відчуваю тиск з боку інших.

4. Я здатний спостерігати зміну своїх почуттів.

5. Коли необхідно, я можу бути спокійним і зосередженим, щоб діяти у відповідності до запитів життя.

6. Коли необхідно, я можу викликати в собі широкий спектр позитивних емоцій, таких як веселощі, радість, внутрішній підйом і гумор.

7. Я слідкую за тим, як я себе почуваю.

8. Після того, як щось зіпсувало мені настрій, я можу легко оволодіти своїми почуттями.

9. Я здатний вислухати проблеми інших людей.

10. Я не зациклююсь на негативних емоціях.

11. Я чуйних до емоційних потреб інших.

12. Я можу діяти на інших людей заспокійливо.

-
13. Я можу заставити себе знову і знову встати перед лицем перешкод
-
14. Я намагаюсь підходити до життєвих проблем творчо.
-
15. Я адекватно реагую на настрій, спонукання і бажання інших людей.
-
16. Я можу легко входити в стан спокою, готовності і зосередженості.
-
17. Коли дозволяє час, я звертаюсь до своїх негативних почуттів і розбираюсь, в чому проблема.
-
18. Я здатний швидко заспокоюватись після неочікуваного засмучення.
-
19. Знання моїх справжніх почуттів важливо для підтримки “хорошої форми”
-
20. Я добре розумію емоції інших людей, навіть коли вони не ви- явлені відкрито.
-
21. Я можу добре розпізнавати емоції за виразом обличчя.
-
22. Я можу легко відкинути негативні почуття, коли необхідно діяти.
-
23. Я добре схоплюю знаки у спілкуванні, які вказують на те, в чому інші потребують.
-
24. Люди вважають мене добрим знавцем переживань інших людей.
-
25. Люди, які усвідомлюють свої дійсні почуття, краще управляють своїм життям.
-
26. Я здатний покращити настрій інших людей.
-
27. Зі мною можна порадитися з питань відносин між людьми.
-
28. Я добре налаштовуюсь на емоції інших людей.
-
29. Я допомагаю іншим використовувати їх спонукання для досягнення особистих цілей.
-
30. Я можу легко відключатися від переживань і неприємностей.
-

Обробка й інтерпретація результатів:

Шкала «емоційна обізнаність» – пункти 1, 2, 4, 17, 19, 25.

Шкала «управління своїми емоціями» – пункти 3, 7, 8, 10, 18, 30.

Шкала «самотивація» – пункти 5, 6, 13, 14, 16, 22.

Шкала «емпатія» – пункти 9, 11, 20, 21, 23, 28.

Шкала «розпізнавання емоцій інших людей» – пункти 12, 15, 24, 26, 27, 29.

Рівні парціального емоційного інтелекту у відповідності до знаку результатів.

Якщо тест набрав:

14 і більше – високий;

8-13 – середній;

7 і менше – низький.

Інтегративний рівень емоційного інтелекту визначається за наступними кількісними показниками:

70 і більше – високий;

40-69 – середній;

39 і менше – низький.

Додаток П
ОПИТУВАЛЬНИК
«САМОАНАЛІЗ СОЦІАЛЬНО-ЦІННИХ ЯКОСТЕЙ
ВИХОВАТЕЛЯ»

(за О. Мотковим в адаптації Т. Теличко)

Мета: оцінювання рівня вияву соціально цінних якостей особистості (активність моральної позиції, колективізм, суспільність у діяльності, працьовитість, вольові якості) на основі самооцінки.

Інструкція: Прочитайте наведені нижче твердження та оцініть рівень Вашої згоди або незгоди з кожним із тверджень використовуючи таку шкалу:

- 5 - повністю вірно;
- 4 - загалом вірно;
- 3 - коли як (залежно від обставин);
- 2 - загалом не вірно;
- 1 - повністю не вірно.

Текст методики:

1. Шанобливо ставлюся до більшості людей та членів групи.
2. Розвиваю в собі здатність бачити проблеми інших людей та активно допомагати їм.
3. Готовий(ва) поступитися власними інтересами заради інтересів колективу або інших людей.
4. Допомагаю одноліткам, не чекаючи від них похвали і нагород.
5. Хочу, щоб моя діяльність приносила користь суспільству.
6. Завжди дбайливо ставлюся інших людей.
7. У будь-якій справі прагну досягти найкращих результатів.
8. Прагну самостійно долати труднощі в навчанні та в будь-якій діяльності.

9. Часто знаходжу власний підхід до справи.
10. Люблю пропонувати і здійснювати нові справи.
11. Я - цілеспрямована людина.
12. Вмію довго працювати з повною віддачею сил.
13. Мені соромно, якщо я полінувався(лася) допомогти кому-небудь.
14. Незадоволення собою змушує мене боротися зі своїми недоліками.
15. Відповідально ставлюся до справ групи, переживаю за загальний результат та успіх.
16. Виявляю співчуття іншим, якщо у яких щось не виходить.
17. Виконую будь-яку, навіть неприємну роботу, якщо вона приносить користь людям.
18. Дбайливо ставлюся до оточуючого середовища.
19. Мені властива ретельність, сумлінність в будь-якій справі.
20. Люблю самостійну, складну роботу.
21. Будь-яку роботу прагну зробити цікавою і корисною для себе й інших.
22. Мені подобається освоювати нові види діяльності, вміння, навички.
23. Я звик(ла) відшукувати в будь-якій діяльності головне і не відволікатися на другорядне.
24. Вмію зберігати витримку і терпіння в конфліктах з людьми.

Інтерпретація результатів.

1. *Активність моральної позиції* - 1, 2,
13, 14 1а) повага до людей, совісність - 1, 13
1б) прагнення до етичного самовиховання - 2, 14
2. *Колективізм* - 3, 4, 15, 16
2а) відповідальність перед колективом - 3,
15 2б) чуйність і взаємодопомога - 4, 16
3. *Суспільність у діяльності* - 5, 6, 17, 18
за) усвідомлення значущості своєї діяльності для суспільства - 5, 17

- 3б) дбайливе ставлення до результатів діяльності - 6,18
4. *Працьовитість* - 7, 8, 19, 20 4а)
сумлінність - 7, 19
- 4б) самостійність в подоланні труднощів - 8, 20
5. *Творча активність* - 9, 10, 21, 22
- 5а) прагнення до покращення процесу роботи - 9,
21 5б) прагнення до нового, ініціатива - 10, 22
6. *Вольові якості* - 11, 12, 23, 24
- 6а) цілеспрямованість - 11, 23
- 6б) наполегливість і самовладання - 12, 24.

Інтервали рівнів вияву чинника якості у студента:

Низький - 1,00 - 2,00 Задовільний - 2,01 - 3,65

Достатній - 3,66 - 4,32 Високий - 4,33 - 5,00

З кожного чинника і підчинника підраховується середня арифметична оцінка. Всі підсумкові результати розглядаються в інтервалі балів від 1 до 5.

Додаток Р

ОПИТУВАЛЬНИК «ДІАГНОСТИКА СФОРМОВАНOSTІ ПАТРІОТИЗМУ ТА ГРОМАДЯНСЬКОСТІ В МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗДО»

Інструкція:

Оберіть одну з відповідей на кожне твердження, яка найбільше відповідає вашій позиції:

- 5 – Повністю погоджуюсь
- 4 – Скоріше погоджуюсь
- 3 – Важко відповісти
- 2 – Скоріше не погоджуюсь
- 1 – Повністю не погоджуюсь

Блок 1: Патріотизм

1. Я відчуваю гордість за свою країну і готовий/готова сприяти її розвитку та захисту у своїй професійній діяльності.

5 | 4 | 3 | 2 | 1

2. Виховання любові до рідної країни – важливий складник роботи вихователя.

5 | 4 | 3 | 2 | 1

3. Мені цікава історія, культура та традиції моєї країни, і я прагну передавати ці знання дітям.

5 | 4 | 3 | 2 | 1

4. Я вважаю, що вихователь має бути прикладом для дітей у питаннях поваги до національних символів.

5 | 4 | 3 | 2 | 1

5. Я підтримую ініціативи, які сприяють популяризації національних традицій та культури у ЗДО.

5 | 4 | 3 | 2 | 1

6. Я активно цікавлюсь актуальними подіями у своїй країні й обговорюю їх із колегами та друзями.

5 | 4 | 3 | 2 | 1

7. Я вважаю за важливе виховувати дітей у дусі гордості за свою Батьківщину, поваги до її досягнень і традицій.

5 | 4 | 3 | 2 | 1

8. Я готовий/готова долучатись до проєктів і заходів, спрямованих на покращення патріотичного виховання у ЗДО.

5 | 4 | 3 | 2 | 1

Блок 2: Громадянськість

9. Я вважаю, що активна громадянська позиція є важливою складовою особистості вихователя.

5 | 4 | 3 | 2 | 1

10. Я беру участь у громадських ініціативах, спрямованих на поліпшення якості освіти в моїй громаді.

5 | 4 | 3 | 2 | 1

11. Я прагну розвивати в собі громадянську відповідальність та заохочувати інших до участі в житті громади.

5 | 4 | 3 | 2 | 1

12. Вважаю важливим навчати дітей дошкільного віку правил співжиття в суспільстві, взаємоповаги та відповідальності перед громадою.

5 | 4 | 3 | 2 | 1

13. Я беру участь у виборах та інших формах громадянської активності.

5 | 4 | 3 | 2 | 1

14. Вважаю, що вихователь повинен активно підтримувати та сприяти впровадженню соціальних і громадських ініціатив у закладах освіти.

5 | 4 | 3 | 2 | 1

15. Я готовий/готова долучатися до заходів, що спрямовані на поліпшення життя громади.

5 | 4 | 3 | 2 | 1

16. Я вірю, що через виховання дітей у дусі громадянської відповідальності можна позитивно вплинути на майбутнє суспільства.

5 | 4 | 3 | 2 | 1

Блок 3: Мотивація до реалізації патріотизму і громадянськості в професійній діяльності вихователя ЗДО

17. Моя професійна діяльність вихователя пов'язана з моєю особистою мотивацією робити свій внесок у розвиток суспільства.

5 | 4 | 3 | 2 | 1

18. Я вважаю важливим формувати в дітей дошкільного віку розуміння своїх прав та обов'язків як громадян.

5 | 4 | 3 | 2 | 1

19. Я прагну формувати у вихованців здатність до співпраці, взаємопідтримки та взаємоповаги у суспільстві.

5 | 4 | 3 | 2 | 1

20. Я активно сприяю створенню виховного середовища, яке підтримує ідеї громадянськості та патріотизму у дітей.

5 | 4 | 3 | 2 | 1

Інтерпретація результатів:

- **71-100 балів:** Високий рівень сформованості патріотизму та громадянськості. Ви демонструєте активну громадянську позицію, є патріотом своєї держави, усвідомлюєте важливість своєї професії для суспільства та є прикладом для дітей.
- **36-70 балів:** Достатній рівень. У Вас сформований патріотизм і громадянськість, однак є аспекти, які можна покращити щодо громадянської активності та вияви своєї патріотичної позиції у професійній площині.
- **35 балів і менше:** Задовільний рівень. Потрібна додаткова робота над розвитком громадянськості та патріотизму для успішного виконання професійних завдань вихователя і реалізації своєї місії як патріота і громадянина.

Додаток С

МЕТОДИКА ДІАГНОСТИКИ КРЕАТИВНОСТІ

(Дж. Гілфорд, П. Торренс, модифікація Е. Тунік, В. Губенко)

Загальний час проведення 2-х субтестів – до 15 хвилин.

Тести призначені для вікової групи від 10 до 17 років.

У попередній інструкції, яка дається у вільній формі, досліджуваним пропонується давати якомога більше різноманітних відповідей на завдання, проявляти свої гумор і уяву, постаратися придумати такі відповіді, які не зможе придумати ніхто інший.

Субтест 1. Використання предметів (варіанти застосування)

(модифікація Тунік тесту Гілфорда)

Задача. Перерахувати якомога більше способів використання предмету, що відрізняються від звичайного застосування.

Газета (констатувальний етап); (2-й варіант, призначений для прикінцевого тестування – книга) використовується для читання.

Інструкція досліджуваному. Ви можете придумати інші способи використання газети? Що з неї можна зробити? Як її можна використовувати? Інструкція зачитується усно. Час виконання цього субтесту – 3 хвилини. При груповій формі проведення відповіді записують самі досліджувані. Час засікається після прочитання інструкції.

Результати виконання тесту оцінюються в балах. Враховуються три категорії:

1. Швидкість (швидкість відтворення ідеї) – сумарне число відповідей. За кожну відповідь дається 1 бал, всі бали сумуються. $B = 1n$, де n – число доречних відповідей.

2. Гнучкість – число класів (категорій) відповідей. Всі відповіді можна віднести до різних класів. Наприклад, відповіді типу: зробити з газети – шапку, корабель, іграшку і т. п., можна віднести до одного класу – створення виробів та іграшок.

Далі перераховуються основні категорії відповідей.

Категорії відповідей субтесту 1:

1. Використовувати для записів (записати телефон, вирішувати приклади, малювати...).
2. Використовувати для ремонтно-будівельних робіт (заклеїти вікна, клеїти під шпалери...).
3. Використовувати як підстилки (постелити на брудну лавку і сісти, покласти під взуття, постелити на підлогу при фарбуванні стелі...).
4. Використовувати як обгортки (загорнути покупку, обернути книги, загорнути квіти...).
5. Використовувати для тварин (підстилка кішці, хом'якові, прив'язати на нитку бантик з газети і грати з кішкою...).
6. Використовувати як засіб для витирання (витерти підлогу, протирати вікна, мити посуд, туалетний папір...).
7. Знаряддя агресії (бити мух, карати собаку, плюватися кульками з газети...).
8. Переробка (здати в макулатуру...).
9. Отримання інформації (дивитись рекламу, вивчати які-небудь галузі знань, давати і дивитись оголошення, робити вирізки, перевірити номер лотерейного квитка, читати оповідання, подивитись дату, подивитися програму ТБ і т.д.).
10. Покриття (зверху) (ховатись від дощу, прикрити щось від пилу, сховатись від сонця...).
11. Спалювання (для розпалювання, для розведення багаття, зробити смолоскип...).
12. Створення виробів, іграшок (зробити корабель, шапку, пап'є-маше...).

Слід приписати кожній відповіді номер категорії з вище переліченого списку, якщо кілька відповідей будуть ставитись до однієї категорії, то враховувати першу відповідь із цієї категорії, тобто враховувати кожну

категорію тільки один раз. Потім слід підрахувати число використаних дитиною категорій. У принципі, число категорій може змінюватися від 0 до 12. Хтось може дати багато відповідей, тобто мати високий показник за фактором «швидкість», але всі відповіді можуть належати до однієї категорії, наприклад до категорії 12 – «Створення виробів, іграшок».

За одну категорію даємо 3 бали. $\Gamma = 3t$, де Γ – показник гнучкості; t – число використаних категорій.

Відповідям, не відповідним до жодної категорії, присвоюється нова категорія і відповідно додається по 3 бали за кожну нову категорію. Таких відповідей може бути декілька. Але перш, ніж присвоювати нову категорію, слід дуже уважно співвіднести відповідь з наведеним списком категорій.

3. Оригінальність – число відповідей з незвичайним застосуванням поняття. В даному випадку оригінальною вважається відповідь, дана один раз за вибіркою обсягом 15-25 людей. Одна оригінальна відповідь – 5 балів. Усі бали за оригінальність сумуються.

$Op = 5k$, де Op – показник оригінальності; k – число оригінальних відповідей.

Суворий підрахунок сумарного показника по кожному субтесту слід проводити після процедури стандартизації, тобто переведення сирих балів у стандартні. У даному випадку пропонуємо проводити підсумовування балів по різних факторах, віддаючи собі звіт в тому, що така процедура не є достатньо коректною, а отже, сумарними балами можна користуватися тільки як приблизними і оцінними.

$$T_1 = B_1 + \Gamma_1 + Op_1 = 1n + 3t + 5k,$$

де T_1 – сумарний бал по 1 субтесту;

B_1 – швидкість – сумарне число відповідей;

Γ_1 – гнучкість по 1 субтесту;

Op_1 – оригінальність по 1 субтесту;

n – загальне число доречних відповідей;

t – число категорій;

k – число оригінальних відповідей.

Слід звернути особливу увагу на термін «доречні, адекватні відповіді». Перше – слід виключати з числа враховуються ті відповіді, які згадувались в інструкції, – очевидні способи використання газет: читати газету, дізнаватись новини і т.д., крім спеціально обумовлених у категорії 1. Але в цьому випадку треба виключати тільки найочевидніші способи використання газети, по суті, тільки вищенаведені. Друге – слід виключати повторювані (повністю), що дублюють одна одну відповіді.

Субтест 2. Ескізи (модифікація методики Торранса)

Задача. У квадратах тесту наводиться безліч однакових фігур – кіл (2й варіант, призначений для контрольного тестування – овалів), кожен з них треба перетворити на різні зображення.

Інструкція. Додайте будь-які деталі або лінії до основного зображення так, щоб вийшли різні цікаві малюнки. Домалюйте ці картинки. Малювати можна всередині кола і зовні кола. Підпишіть назву кожного малюнку.

Час виконання двадцяти картинок – 10 хвилин. Розмір квадрата 5х5 см. Досліджуваному пред'являється як приклад намальована пика.

Тестовий бланк складається з двох аркушів стандартного паперу, на кожному аркуші зображено по 10 квадратів з колом посередині.

Оцінювання за трьома показниками:

1.Швидкість – число адекватних завданню зображених малюнків; p - число малюнків (змінюється від 0 до 20). За один малюнок – 1 бал. $B = 1p$. Виключаються малюнки, що точно повторюють один одного (дублікат), а також малюнки, в яких не використаний стимульний матеріал – кола.

2.Гнучкість – число зображених класів (категорій) малюнків. Зображення різних осіб відносяться до однієї категорії, зображення різних тварин також становлять одну категорію; t – число категорій, за одну категорію – 3 бали. $G = 3t$ (гнучкість).

Список категорій тесту «Коло»

1.Війна (військова техніка, солдати, вибухи...).

- 2.Тварини. Птахи. Риби. Комахи.
3. Знаки (букви, цифри, нотні знаки, символи...).
4. Іграшки, ігри (будь-які).
5. Космос (ракета, супутник, космонавт...).
6. Особа (будь-яке людське обличчя).
7. Люди (людина).
8. Машини, механізми
9. Посуд. 10.Предмети домашнього вжитку.
- 11.Природні явища (дощ, сніг, град, веселка, північне сяйво...).
12. Рослини (будь-які - дерева, трави, квіти...).
13. Спортивні снаряди.
14. Продукти (їжа).
15. Візерунки, орнаменти.
16. Прикраси (намисто, сережки, браслет...).

Якщо малюнок не відповідає жодній категорії, йому присвоюється нова категорія.

3. Оригінальність. k – число оригінальних малюнків; оригінальним вважається малюнок, сюжет якого використаний один раз (на вибірці 15-25 осіб).

Один оригінальний малюнок – 5 балів. $Op = 5k$, Op – показник оригінальності. $T_2 = 1п + 3т + 5k$, де T_2 – сумарний показник 2 субтесту.

При підрахунку балів за субтест 2 слід враховувати всі малюнки незалежно від якості зображення. Про сюжет і тему потрібно судити не тільки по малюнку, а й обов'язково брати до уваги підпис.

Бланк субтесту 1. Варіант1. Для початкового тестування

Газета використовується для читання, ти можеш придумати інші способи використання газети? Що з неї ще можна зробити? Перерахуйте як можна більше способів використання газети, що відрізняються від звичного застосування. Час – 3 хвилини

Рівні прояву креативності: високий _____ середній _____
 низький _____

Бланк субтесту 1. Варіант 2. Для повторного тестування

Книга використовується для читання, ти можеш придумати інші способи використання книги? Що з неї ще можна зробити? Перерахувати якомога більше способів використання книги, що відрізняються від звичайного застосування. Час – 3 хвилини

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

Обробка. Виключаються відповіді, що повторюються, а також недоречні. Швидкість Б Число доречних відповідей $n =$ _____ Швидкість – $n \times 1$ бал = _____

Гнучкість Г Число категорій відпов. $m =$ _____ За одну категорію – 3 бали. $G = m \times 3$ бали = _____

Оригінальність Ор Число оригін. відпов. $k =$ _____ За 1 оригін. відпов. – 5 бал. $Op = k \times 5 =$ _____

Сумарн. показник $T2 = B2 + G2 + Op3 =$ _____ $T2 =$ _____

Бланк субтесту 3

Назвіть (викладіть) власні пропозиції щодо раціоналізації у різноманітних галузях техніки, навколишньої дійсності, життя людей. Намагайтесь не повторювати вже відомі. $T = 25$ хв.

Рівні прояву креативності: високий _____ достатній _____
задовільний _____

Додаток Т

ПЕДАГОГІЧНІ КЕЙСИ

Кейс 1: «Конфлікт у дитячому колективі»

Опис ситуації: В одній із груп дитячого садка двоє дітей постійно конфліктують через іграшки. Вихователь вже кілька разів втручався, але конфлікти продовжуються. Батьки обох дітей починають скаржитися на вихователя, вимагаючи негайних дій.

Завдання: Студенти мають обговорити, як би вони вирішили цю ситуацію. Потрібно запропонувати кілька варіантів дій: від швидких рішень до довготривалих дій щодо запобігання конфліктам у колективі.

Кейс 2: «Дитина з особливими освітніми потребами у групі»

Опис ситуації: До групи вступила дитина з порушеннями мовлення та проблемами у взаємодії з іншими дітьми. Батьки висловлюють занепокоєння через можливу ізоляцію дитини у колективі. Вихователь не має спеціальної освіти для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами та відповідного досвіду, але хоче допомогти.

Завдання: Розробити дії щодо інтеграції дитини в групу, враховуючи її особливі потреби. Студенти мають запропонувати конкретні методи ігрової діяльності, які допоможуть дитині краще комунікувати з однолітками, а також підказати вихователю, як краще працювати з батьками.

Кейс 3: «Робота з емоційним вигоранням»

Опис ситуації: Вихователька вже тривалий час працює в дитячому садку і починає відчувати ознаки емоційного вигорання: дратівливість, втома, небажання працювати з дітьми. Вона не знає, як впоратися з цим станом, і звертається за порадою до колег.

Завдання: Студенти мають розробити програму підтримки для вихователя, яка допоможе запобігти емоційному вигоранню. Це може

включати елементи самоосвіти, професійного розвитку, психологічної допомоги тощо.

Додаток У

СИТУАЦІЇ ДЛЯ МЕТОДУ ІНВЕРСІЇ

Ситуація 1. Складнощі адаптації нової дитини в групі

Один студент грає роль дитини, яка вперше прийшла до закладу дошкільної освіти і відчуває страх та невпевненість, не хоче залишати батьків, боїться нового середовища. Інший здобувач освіти виконує роль вихователя, який намагається допомогти дитині адаптуватися до нових умов.

Ситуація 1. Конфлікт у групі дітей

Опис: Студенти розігрують ситуацію конфлікту між двома дітьми (які грають їхні однокурсники), де один з них відмовляється ділитися іграшкою. Інший студент грає роль вихователя, який намагається вирішити ситуацію, навчаючи дітей конструктивної взаємодії та співпраці.

Ситуація 3. Використання авторитарного стилю виховання

Один здобувач грає роль вихователя, який використовує авторитарний підхід у роботі з дітьми (наприклад, вимагає слухатися без пояснень і наказує). Інший студент виконує роль дитини, яка відчуває страх і дискомфорт через надмірний контроль.

Ситуація 4. Реакція на непослух дитини

Студент виконує роль дитини, яка поводить себе непослушно, відмовляється виконувати завдання або порушує правила в групі. Інший здобувач грає роль вихователя, який намагається знайти підхід до такої дитини і допомогти їй усвідомити наслідки своєї поведінки.

Ситуація 5. Робота з дитиною з особливими потребами

Один здобувач виконує роль дитини з особливими освітніми потребами (наприклад, труднощі у спілкуванні або рухові порушення). Інший студент виконує роль вихователя, який працює над інтеграцією цієї дитини в групу, створюючи для неї комфортні умови.

Ситуація 6. Емоційна підтримка у стресовій ситуації

Один студент грає роль дитини, яка переживає емоційну кризу (наприклад, через неприємності вдома або в групі). Інший здобувач освіти виконує роль вихователя, який намагається надати дитині емоційну підтримку і допомогти справитися з труднощами.

Додаток Ф

Маніфест професійного менталітету

вихователя закладу дошкільної освіти

Ми, майбутні вихователі закладів дошкільної освіти, усвідомлюючи важливість своєї ролі у формуванні підростаючого покоління, урочисто проголошуємо своє прагнення до реалізації ідеалів професійної діяльності, етичної відповідальності та гуманістичних цінностей.

1. Повага до дитини – основа нашої професії

Ми визнаємо, що кожна дитина є унікальною, неповторною особистістю, гідною поваги та підтримки. Ми зобов'язуємося створювати умови для гармонійного розвитку кожної дитини, підтримуючи її у становленні незалежної, творчої особистості.

2. Професійна компетентність – наш шлях до успіху

Ми прагнемо постійно вдосконалювати свої знання та навички, володіти сучасними педагогічними технологіями та інноваційними підходами до виховання дітей. Професійна ерудиція та педагогічне мислення є ключовими складовими нашої професійної ідентичності.

3. Гуманістичний світогляд – наш життєвий орієнтир

Ми віримо, що виховання має ґрунтуватися на принципах любові до ближнього, співчуття, доброти та людяності. Ми підтримуємо ідеї гуманізму та втілюємо їх у нашій повсякденній педагогічній діяльності.

4. Професійна етика та моральні стандарти – наш фундамент

Ми зобов'язуємося дотримуватися найвищих моральних стандартів у взаємодії з дітьми, батьками, колегами та суспільством. Відповідальність, чесність, справедливість та етична поведінка є основами нашого професійного менталітету.

5. Емоційний інтелект – наш інструмент взаємодії

Ми визнаємо важливість розвитку емоційного інтелекту для ефективної взаємодії з дітьми та їхніми сім'ями. Ми прагнемо проявляти емпатію,

терплячість і підтримку в будь-яких ситуаціях, створюючи позитивний емоційний клімат.

6. Патріотизм і громадянськість – наш обов’язок

Ми усвідомлюємо свою відповідальність за виховання майбутніх громадян нашої країни. Ми сприяємо формуванню у дітей почуття патріотизму, любові до Батьківщини та поваги до національної культури й традицій.

7. Творчість та інновації – наші дороговкази

Ми віримо, що творчий підхід до виховання є невід’ємною частиною професійного успіху. Ми прагнемо до постійних пошуків нових ідей та інноваційних рішень, які допоможуть розкрити потенціал кожної дитини.

8. Самоосвіта і самовдосконалення – наш постійний процес

Ми визнаємо, що професійний розвиток є безперервним процесом. Ми зобов’язуємося до постійного самовдосконалення, збагачення свого педагогічного досвіду та розширення професійних горизонтів.

9. Професійна спільнота – наше джерело підтримки

Ми цінуємо колегіальність і взаємодопомогу. Ми будуємо професійні стосунки на засадах довіри, підтримки та спільного прагнення до розвитку дошкільної освіти.

10. Формування професійного менталітету – наш ключ до успіху

Ми приймаємо професійний менталітет як цінність, що визначає наші дії, рішення та підходи до виховання дітей. Ми готові нести відповідальність за кожен крок на шляху до реалізації нашої місії – виховання майбутнього покоління.

Цим маніфестом ми зобов’язуємося діяти відповідно до наших переконань, здійснюючи професійну діяльність з відданістю, честю та натхненням.

Додаток X

Статистична обробка результатів експериментального дослідження

За критерієм однорідності Пірсона χ^2 маємо порядкову шкалу ($L = 3$) з різними рівнями – «інтегровано-ментальний рівень», «мотивовано-рефлексивний рівень» та «функційно-консервативний рівень». Характеристикою групи є відсоток майбутніх вихователів ЗДО, які до неї входять та опинилися на тому, чи тому рівнях сформованості професійного менталітету.

Для здобувачів освіти ЕГ вектор рівнів є $n = (n_1, n_2, n_3)$, де n_k – відсоток респондентів, які опинилися на k -му рівні, $k = 1, 2, 3$. Для досліджуваних КГ вектор рівнів є $m = (m_1, m_2, m_3)$, де m_k – відсоток студентів, які опинилися на k -му рівні, $k = 1, 2, 3$.

Емпіричне значення критерію χ^2 обчислюється за формулою:

$$\chi_{emp}^2 = N \cdot M \cdot \sum_{i=1}^L \frac{\left(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M} \right)^2}{\frac{n_i}{N} + \frac{m_i}{M}}, \text{ де } N = 100, M = 100, L = 3, n=(31,6; 55,3;$$

13,1), $m=(17,5; 55,0; 27,5)$.

Критичне значення χ^2 для рівня значущості 0,05 при різних градаціях шкали L (у нашому випадку $L=3$) визначається за статистичною таблицею критичних значень статистичних критеріїв для різних рівнів значущості та різних градацій шкали відношень.

Таблиця Х.1

Розрахунок критерію χ^2 для ЕГ та КГ на контрольному етапі

Рівні сфор- мова- ності професій ного менталіт ету	Кількість по ЕГ (%)	Кількість по КГ (%)	$\frac{n_i}{N}$	$\frac{m_i}{M}$	$\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}$	$\left(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}\right)^2$	$n_i + m_i$	$\frac{\left(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}\right)^2}{n_i + m_i}$
	n_i	m_i						
Інтегров ано- менталь- ний	31,6	17,5	0,316	0,175	0,141	0,019881	49,1	0,0004049
Мотиво- вано- рефлекси вний	55,3	55,0	0,553	0,550	0,003	0,000009	110,3	0,0000001
Функцій но- консерва тивний	13,1	27,5	0,131	0,275	-0,144	0,020736	40,6	0,0005107
Σ	100,0	100,0						0,0009157

$\chi^2_{емп\ ф} = 100 \cdot 100 \cdot 0,0009157 = 9,157$, отже $\chi^2_{емп\ ф} = 9,157 > \chi^2_{0,05} = 5,99$, що свідчить про розбіжність характеристик КГ і ЕГ після проведення формувальної роботи з ймовірністю 95%.

Завдяки проведеної формувальної роботи виникла позитивна динаміка в рівнях сформованості професійного менталітету майбутніх вихователів ЗДО в ЕГ, що доведено визначенням емпіричного значення критерію χ^2 порівняння ЕГ на констатувальному та контрольному етапах, що подано в таблиці Х.2.

Таблиця Х.2

Розрахунок критерію χ^2 для ЕГ на констатувальному та контрольному етапах

Рівні сформованості професійного менталітету	Кількість по ЕГ на початку експерименту (%)	Кількість по ЕГ на кінець експерименту (%)	$\frac{n_i}{N}$	$\frac{m_i}{M}$	$\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}$	$\left(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}\right)^2$	$n_i + m_i$	$\frac{\left(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}\right)^2}{n_i + m_i}$
	n_i	m_i						
Інтегровано-ментальний	13,1	31,6	0,131	0,316	-0,185	0,034225	44,7	0,0007657
Мотивовано-рефлексивний	47,4	55,3	0,474	0,553	-0,079	0,006241	102,7	0,0000608
Функційно-консервативний	39,5	13,1	0,395	0,131	0,264	0,069696	52,6	0,0013250
Σ	100	100						0,0021514

$\chi^2 = 100 \times 100 \times 0,0021514 = 21,514$, що є значно більше за критичне значення $\chi^2_{0,05} = 5,99$, а тому можемо стверджувати, що в процесі експериментальної роботи рівні сформованості професійного менталітету в ЕГ значно підвищилися.

Емпіричне значення критерію χ^2 порівняння КГ на констатувальному контрольному етапах експериментальної роботи представлено в таблиці Х.3.

Таблиця Х.3

Розрахунок критерію χ^2 для КГ на констатувальному та контрольному етапах

Рівні сфор- мова- ності професі- йного менталі- тету	Кількість по КГ на початку експери- менту (%)	Кількість по КГ на кінець експери- менту (%)	$\frac{n_i}{N}$	$\frac{m_i}{M}$	$\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}$	$\left(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}\right)^2$	$n_i + m_i$	$\frac{\left(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}\right)^2}{n_i + m_i}$
	n_i	m_i						
Інтегро- вано- менталь- ний	12,5	17,5	0,125	0,175	-0,05	0,0025	30	0,0000833
Мотиво- вано- рефлекси- йний	52,5	55	0,525	0,55	-0,025	0,000625	107,5	0,0000058
Функці- йно- консерв- ативни- й	35	27,5	0,35	0,275	0,075	0,005625	62,5	0,0000900
Σ	100	100						0,0001791

$\chi^2 = 100 \times 100 \times 0,0001791 = 1,791$, що є менше ніж критичне значення цього показника $\chi^2_{0,05} = 5,99$, що свідчить про те, що у КГ не виникло суттєвих змін в рівнях сформованості професійного менталітету майбутніх вихователів ЗДО за період експериментальної роботи.

Додаток Ц
СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА
Статті у наукових фахових виданнях України

1. Корицька, А. В. (2022) Професійний менталітет педагога: сутність та особливості. *Інноваційна педагогіка*. 49. Т. 1. (с. 128–132).

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/49.1.26>

2. Корицька, А. В. (2024) Середовище закладу вищої освіти як чинник формування професійного менталітету майбутніх вихователів ЗДО. *Вісник науки та освіти* (Серія «Філологія», Серія «Педагогіка», Серія «Соціологія», Серія «Культура і мистецтво», Серія «Історія та археологія» 2(20). (с. 828–840).

DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-2\(20\)-828-840](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-2(20)-828-840)

3. Корицька, А. В. (2024) Професійний менталітет майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти: сутність, особливості, структура. *Перспективи та інновації науки. (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)*. 10 (44), (с. 277–289).

DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-10\(44\)-277-289](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-10(44)-277-289)

Праці апробаційного характеру

4. Корицька, А. В. (2021) Ментальність та менталітет у сучасному науковому дискусії. The XV International Science Conference «*Trends in the development of practice and science*», December 28–31, (p. 242–244)/ Oslo, Norway.

DOI: [10.46299/ISG.2021.II.XV](https://doi.org/10.46299/ISG.2021.II.XV)

5. Корицька, А. В. (2022) Менталітет як науковий феномен (історичний аспект). *Interdisciplinary research: scientific horizons and perspectives: collection of scientific papers «SCIENTIA» with Proceedings of the III International Scientific and Theoretical Conference* (Vol. 2), May 6, (p. 107–109). Vilnius, Republic of Lithuania: European Scientific Platform.

<https://doi.org/10.36074/scientia-06.05.2022>

6. Корицька, А. В. (2024) Менталітет майбутнього педагога: особистісний і соціокультурний аспекти. *VII CISP Conference «AN INTEGRATED APPROACH TO SCIENCE MODERNIZATION: METHODS, MODELS AND MULTIDISCIPLINARITY»*. 16.02.2024. № 36. (р. 430-431) Venue: Vinnytsia, UKR – Vienna, AUT. Грааль науки.

<https://doi.org/10.36074/grail-of-science.16.02.2024.073>

7. Корицька, А. В. (2024) Професійні мотиви як показник сформованості професійного менталітету майбутнього вихователя ЗДО. *Збірник наукових праць за матеріалами Міжнародної науково-практичної конференції «Інновації у проєктуванні професійного становлення фахівців в університетському просторі»* (с. 164–167). Одеса, 20–22 травня 2024 року. Університет Ушинського.



УКРАЇНА

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Державний заклад

**"ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені К. Д. УШИНСЬКОГО"**

65020, м.Одеса, вул. Старопортофранківська, 26. Тел.: (048) 723-40-98, тел: (048) 752-98-10

E-mail: pdpu@pdpu.edu.ua

Від 21.10.2024 № 2304/31

на № _____ від _____

АКТ

**ПРО ВПРОВАДЖЕННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ ДОСЛІДЖЕННЯ
аспірантки кафедри педагогіки
спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки
Корицької Ангеліни Володимирівни з теми
«Формування професійного менталітету майбутніх вихователів
закладів дошкільної освіти»**

Корицька Ангеліна Володимирівна на базі кафедри дошкільної педагогіки факультету дошкільної педагогіки та психології Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» 2022-2024 р. р. проводила експериментальне дослідження щодо апробації методики діагностики та формування в майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти професійного менталітету. Дисертаційне дослідження виконаного в межах наукової теми кафедри педагогіки «Проектування професійного становлення майбутніх фахівців в умовах університетської освіти» (реєстраційний номер № 0120U002014), що входить до тематичного плану науково-дослідних робіт Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського».

Аспіранткою А.В.Корицькою проведено діагностику сформованості професійного менталітету майбутніх вихователів ЗДО (2-3 курси) відповідно до її структури (концептуально-гностичний, орієнтаційно-ідентифікаційний, емотивно-конативний компонентів) за когнітивно-рефлексивним, особистісно-поведінковим і професійно-самовизначальним критеріями з відповідними показниками. Діагностувальний апарат включав, згідно з критеріями та показниками методики як відомих науковців, так і розроблених авторкою. Упроваджено модель і методику формування професійного менталітету майбутніх вихователів ЗДО у фаховій підготовці для здобувачів освіти першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 012 Дошкільна освіта. Вона передбачала комплексну реалізацію таких педагогічних умов: забезпечення позитивної мотивації майбутніх вихователів ЗДО на формування професійного

менталітету й усвідомлення його як цінності; актуалізація ціннісного потенціалу професійно зорієнтованого освітнього середовища закладу вищої освіти; забезпечення фасилітаційного супроводу професійної, квазіпрофесійної та самоосвітньої діяльності майбутніх вихователів ЗДО. На орієнтаційно-мотиваційному, пізнавально-праксеологічному та ціннісно-спрямувальному етапах експериментальної методики розроблено й упроваджено інноваційні форми і методи роботи, а саме: педагогічний клуб «Професійний менталітет майбутнього вихователя», мотиваційний тренінг «Моя професійна ідентичність», лекція-брифінг «Професійний менталітет вихователя: сутність та значення», семінар-дискусія «Роль вихователя ЗДО у суспільстві», практичні заняття з творчими завданнями, креативний патріотичний хакатон, семінар-дискусія, круглий стіл, фестиваль педагогічних інсайтів, майстер-клас, воркшоп «Етика та професійні стандарти в роботі вихователя ЗДО», міні-лекції-презентації, «Кафе професійних стандартів і цінностей», тренінг «Кодекс професійних цінностей: від розуміння до дії», рефлексивний захід «Шлях до Професійного Менталітету», кейс-метод, метод консенсусу, рефлексивна інверсія, рольова імітаційна гра «Творчий кастинг», брейнстормінг, проєкт-гра «Карта моєї країни», дебати, фасилітаційна сесія, педагогічне портфоліо, інтерактивні вправи («Коло знайомств», «Професійна мотивація», «Професійне дзеркало», «Моя професійна мапа», «Скарбничка педагогічних цінностей», «Дерево професійної відповідальності», «Моя професійна місія»), мотиваційна бесіда «Мій шлях у професії», ділова гра «Емоційний лабіринт» тощо.

Ефективність експериментальної методики А.В.Корицької доведена математико-статистичними методами. Так в ЕГ кількість здобувачів освіти з інтегровано-ментальним (високим) рівнем сформованості професійного менталітету зросла на 18,5% (у КГ – на 5%); із мотивовано-рефлексивним (достатнім) рівнем – на 8,3% (у КГ – на 2,5%). На функційно-консервативному (задовільному) рівні сформованості професійного менталітету стало на 26,2% менше майбутніх вихователів ЗДО (у КГ – на 7,5%). Перевірка статистичної значущості розбіжності результатів, отриманих в ЕГ і КГ застосуванням критерію Пірсона χ^2 з 95% імовірністю засвідчили, що зміни, які відбулися в ЕГ щодо рівнів сформованості професійного менталітету є статистично значущими, отримані результати достовірні та відбулися внаслідок апробації моделі, експериментальної методики. Це дозволяє рекомендувати результати дисертаційного дослідження А.В.Корицької до впровадження в освітній процес ЗВО, що здійснюють підготовку здобувачів освіти спеціальності 012 Дошкільна освіта. Результати обговорено і затверджено на засіданні кафедри дошкільної педагогіки Університету Ушинського (протокол №3 від 23.10.2024 р.).

Проректор з наукової роботи
доктор політичних наук і права,
професор



Ганна МУЗИЧЕНКО

Завідувач кафедри дошкільної педагогіки,
доктор педагогічних наук, професор

Олексій ЛИСТОПАД



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КРИВОРІЗЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
(КДПУ)

просп. Університетський, 54, м. Кривий Ріг, Дніпропетровська область, 50086, тел. (056) 470-13-34
E-mail : kdpu@kdpu.edu.ua, Код ЄДРПОУ 40787802

25 ЖОВ 2024

№ 08-511/3

На №

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Корицької Ангеліни Володимирівни на тему
«Формування професійного менталітету майбутніх
вихователів закладів дошкільної освіти»
на здобуття наукового ступеня доктора філософії
за спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки

Упродовж 2022-2023 років на базі кафедри дошкільної і спеціальної освіти факультету педагогічної освіти Криворізького державного педагогічного університету проведено діагностику сформованості професійного менталітету майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, які проходили навчання на другому і третьому курсах бакалаврату, за концептуально-гностичним, орієнтаційно-ідентифікаційним та емотивно-конативним компонентами.

Показниками когнітивно-рефлексивного критерію обрано професійну рефлексію, професійне мислення і володіння професійною мовою (професійна ерудиція); особистісно-поведінкового – емоційний інтелект, особистісні соціально значущі якості вихователя ЗДО і креативність; професійно-самовизначального – гуманістичний світогляд, професійну ідентичність та позитивну мотивацію до професійної діяльності вихователя ЗДО. Схарактеризовано рівні сформованості професійного менталітету майбутніх вихователів ЗДО (інтегровано-ментальний, мотивовано-рефлексивний і функційно-консервативний), які визначено за допомогою діагностувальної методики, що включала як апробовані відомими науковцями, так і авторські методи, а саме: методика визначення рівня рефлексивності (А.Карпов, В.Пономарьова), методика діагностики рефлексивних умінь (К.Коновалова), анкета для самооцінювання сформованості професійно-педагогічного мислення

001665

в майбутніх вихователів ЗДО (розроблена автором), методика оцінювання сформованості професійно-педагогічного мислення в майбутніх вихователів ЗДО (розроблена автором), тестове завдання (за Н.Кононенко), опитувальник «Сутність професійного менталітету вихователя ЗДО» (розроблено автором), тест TSAT «20 тверджень самоставлення» (М.Кун, Т.Мак-Партланд), опитувальник «Діагностика рівня сформованості професійної ідентичності майбутніх вихователів ЗДО» (розроблено автором), методика діагностики гуманістичного світогляду (М.Колесник у модифікації автора), методика діагностики особистості на мотивацію до успіху (Т. Елерс), методика «Мотивація до професійної діяльності вихователя ЗДО» (розроблено автором), тест EQ Холла, опитувальник «Самоаналіз соціально-цінних якостей вихователя» (за О.Мотковим в адаптації Т.Теличко), методика діагностики креативності (Дж.Гілфорда, П. Торренса, модифікація Е. Тунік, В. Губенко).

Отримані в результаті проведеного дослідження дані виявились обґрунтованими і статистично значущими, що доведено застосуванням методу математичної статистики χ^2 Пірсона.

Запропонована А.В.Корицькою діагностувальна методика довела свою ефективність і продуктивність і може бути рекомендована для широкого застосування задля моніторингу сформованості професійного менталітету майбутніх вихователів ЗДО.



Ярослав ШРАМКО