

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ПЕДАГОГА ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

У статті розкрито особливості розвитку професіоналізму вихователів дошкільних навчальних закладів у контексті вітчизняного й зарубіжного педагогічного досвіду. Розглянуто зміст та особливості розвитку професіоналізму педагогів ДНЗ, а також вплив факторів на цей процес. Проаналізовано надбання педагогічної та психологічної теорії щодо становлення й розвитку дошкільної освіти, розкрито вимоги до особистості вихователя дошкільної установи.

Ключові слова: професіоналізм, розвиток, вихователь, дошкільний навчальний заклад, дошкільна освіта.

Сучасна цивілізація входить в епоху особливого типу прогресу, що характеризується складними й суперечливими процесами, які відбуваються в Україні останнім часом. Вони детермінують пошук нової стратегії розвитку системи освіти, зумовлюючи суттєві трансформаційні та повномасштабні зміни її пріоритетів і цінностей.

Освіта, як один із базисних конструктів цивілізації, в умовах сьогодення має стати визначальним чинником соціально-економічного поступу суспільства, розвитку духовної культури людства, відтворення її інтелектуального потенціалу. Це, у свою чергу, стосується дошкільної як початкової ланки всієї освітньої системи, а ступінь дошкільного дитинства розглядається як один із головних освітніх резервів.

Зазначимо, що головним пріоритетом освіти є особистість дитини, а створення комфортних умов для формування її неповторної унікальності, розвитку здібностей та обдарувань сприятиме успіхам дитини в майбутньому.

З гуманістичних позицій дошкільне дитинство розглядається як: самоцінний етап життя людини; етап підготовки до наступного періоду життя – шкільного дитинства; період, протягом якого формуються не тільки передумови, а й провідні риси особистості, що визначатимуть її спрямованість, поведінку та діяльність протягом усього життя [2].

Плідні філософсько-педагогічні ідеї щодо розвитку дитиноцентризму як “серцевинної ідеї змін в освіті і суспільстві” містять дослідження В. Кременя [9]. Так, філософ звертає увагу на той факт, що “наше доросле суспільство зможе бути ефективним, гуманним і демократичним, якщо ми затвердимо людиноцентризм у суспільному житті як створення умов для плідної діяльності кожної людини в ньому”. Зауважуючи при цьому, що “дитиноцентризм в освіті – це не проголошення гасла “Все краще – дітям”, і це не любов до дітей взагалі як таких. Це – виокремлення у кожній дитині її сутнісних особистісних рис і максимально можливе наближення навчання і виховання цієї дитини до її конкретних здібностей. Ідея дитиноцентри-

зму має проходити червоною ниткою в усіх змінах реформації і модернізації системи освіти” [9, с. 17].

Мета статті – розкрити особливості розвитку професіоналізму вихователів дошкільних навчальних закладів у контексті вітчизняного та зарубіжного педагогічного досвіду.

Перш ніж з’ясувати, у чому полягають підходи науковців до вивчення проблеми розвитку професіоналізму особистості вихователя дошкільного навчального закладу, важливо, на нашу думку, усвідомити й проаналізувати надбання педагогічної та психологічної теорії щодо становлення й розвитку дошкільної освіти.

Варто наголосити, що педагогічна професія – одна з найстаріших і найпочесніших в історії людства. Щодо професії вихователя ДНЗ, то вона виникла ще у XVII–XVIII ст. з появою перших дитячих садків. В Україні кадри для галузі дошкільної освіти почали готувати з 1907–1908 рр. у Фребелівському жіночому педагогічному інституті.

На основі аналізу науково-педагогічної літератури з проблеми дослідження можна стверджувати, що Т. Богуславською було виокремлено певну періодизацію зазначеного вище процесу. Так, на основі критеріальної матриці визначено такі етапи:

- загальнотеоретичний (до середини 80-х рр. XX ст.) – відбувалося формування теоретичної основи дошкільної освіти, а також програмно-методичне оформлення його змісту;
- парадигмальний (1986–1991 рр.) – запропоновано базові концепції дошкільної освіти, що визначили принципово нові підходи до її змісту;
- концептуальний (1992–1999 рр.) – розроблено та представлено варіативні психолого-педагогічні концепції дошкільної освіти.

Охарактеризуємо докладно виділені етапи.

1. Базові теорії Л. Виготського та О. Леонтьєва виступили методологічною основою для розроблення загальних теорій психології дошкільної освіти, які були створені у 1950–1970-ті рр. видатними психологами О. Запорожцем та Д. Ельконіним.

2. Охарактеризовані теоретичні підходи виступили гносеологічною основою для психолого-педагогічних концепцій дошкільної освіти, які були продуковані в радянській педагогіці та психології другої половини 80-х – першої половини 90-х рр. XX ст. Цілісне вивчення процесу розвитку теорії змісту дошкільної освіти у 1986–1991 рр. дає можливість стверджувати, що цей етап мав парадигмальний характер.

3. Розгляд концептуального етапу розвитку теорії дошкільної освіти (1992–1999 рр.) засвідчив, що в цей період визначилася тенденція переходу до творчого й більш індивідуалізованого процесу дошкільної освіти. Усе це сприяло в цілому підйому системи дошкільної освіти на більш високий та якісний рівень.

Дошкільна освіта тоталітарного суспільства протягом усього часу свого існування відзначалася всіма тими ознаками, що були притаманні освіті в цілому та й усьому суспільству. Характерними її особливостями

були такі, як налаштованість, перш за все, на озброєння дітей знаннями, вміннями та навичками; забезпечення функціональної придатності вихованців до життя насамперед у стабільних економічних умовах; відведення головної ролі в організації навчального процесу контролюючим інстанціям; ставлення до вихователя дітей як до постачальника знань, проголошувача істин, контролера. Пріоритетними якостями у вихованні визнавали слухняність дітей, добру виконавську дисципліну та вміння діяти чітко за вказівками дорослого, старанність, обізнаність, добру навченість [8].

У своїх подальших пошуках ми керувалися науковим розумінням того, яким чином відбувається розвиток дитини, що є рушійними силами цього процесу, які чинники впливають на формування людини?

Як зауважував видатний український педагог В. Сухомлинський, “дитинство – це не підготовка до майбутнього життя, а справжнє, яскраве, самобутнє, неповторне життя. Від того, яким воно було, хто супроводжував дитину в дитячі роки, що увібрали її розум і серце з навколишнього світу, залежать якості її як особистості. Бо кожному людську рису природа закладає, а не відшліфовує. Відшліфовувати їх належить батькам, педагогам, суспільству” [14, с. 15].

Наведена цитата дає можливість зробити висновок про те, що В. Сухомлинський добре розумів ту особливу роль, яку природа відводить дитинству – основоположному періоду людського життя, як ніхто бачив і прагнув допомогти побачити іншим значущість дитинства, його унікальність та відмінність від життя дорослого.

На думку вчених, роль дошкільного дитинства полягає в оволодінні загальними людськими знаннями, уміннями, у набутті психічних якостей, необхідних для життя (оволодіння мовою, орієнтація у просторі й часі, сприймання, мислення, уява, прилучення до творів мистецтва, формування стосунків з людьми тощо). Пізнаючи навколишній світ, розвиваючись розумово, дитина вчиться спостерігати, робити висновки, порівнювати, узагальнювати, у неї виникає інтерес до пізнання причини явищ, відкриття суттєвих зв'язків між речами [11].

Зазначимо, дошкільне дитинство забезпечує загальний розвиток, який слугує фундаментом для набуття спеціальних знань і навичок з різних видів діяльності. Усі новоутворення дошкільного віку є не сумою знань, а певним рівнем пізнавальної активності, самостійності, творчості, ставлення до себе й до інших. Сформовані в цей період якості визначають загальний характер поведінки дитини, її ставлення до світу, великою мірою є основою її життєдіяльності в майбутньому.

Таким чином, аналіз першоджерел свідчить, що саме вихователь має якнайтонше розуміти й відчувати дитячий крихкий внутрішній світ – “пізнання розумом і серцем”. Такі цільові орієнтири зумовлюють нові вимоги до особистості вихователя дошкільного навчального закладу.

Сучасний дошкільний навчальний заклад гостро потребує вихователя, здатного адекватно та швидко реагувати на зміни освітньої ситуації, використовувати інноваційні технології виховання, до принципової їх пе-

реорієнтації на сучасні пріоритети, до творчого розв'язання нових назрілих проблем, у зв'язку із чим мета освіти може бути представлена як неперервний особистісно-професійний розвиток педагога якісно нового типу. Зупинимося більш детально на його характеристиках:

- висока громадянська відповідальність та соціальна активність;
- поєднання любові до вихованців із професійними знаннями й захопленістю педагогічною справою;
- потреба в постійній самоосвіті, саморозвитку й життєвому самоздійсненні;
- володіння методологічною культурою мислення, що визначає готовність вихователя до аналізу, узагальнення й перетворення педагогічних ситуацій, до прийняття рішень про вибір, застосування та створення засобів педагогічного впливу;
- підвищення рівня методичної компетентності й удосконалення організаційно-змістових основ викладання;
- високий рівень професіоналізму, педагогічної майстерності, нарешті, звеличення особистості вихователя.

Вимоги до професійної діяльності вихователя є імперативною системою професійних якостей, які й визначають успішність його педагогічної діяльності. З вищезазначеного зрозумілим є той факт, що професіоналізм педагога дошкільного навчального закладу полягає у спрямованості його зусиль на створення умов для гармонійного розвитку вихованців, володіння інноваційними методами та прийомами роботи з дітьми за конкретними методиками, створення атмосфери співробітництва й співтворчості, встановлення та регулювання взаємин з дітьми, батьками, колегами тощо.

Для успішної реалізації цих завдань вагомим значення набуває розуміння вихователем того, яким чином дійти до вершин творчого саморозвитку, акмеологічної компетентності, самопроектування успішної кар'єри?

Своєрідним орієнтиром у дослідженні цієї проблеми, предметом спеціального аналізу є теза К. Ушинського, який слушно зауважував: “Лише особистість може впливати на розвиток і визначення особистості, лише характером можна створювати характер” [15, с. 191].

Підкреслимо, що особливості професійної діяльності педагога дошкільного профілю взагалі й розвитку професіоналізму зокрема вивчені у теорії та методиці професійної освіти значно менше, хоча їй приділяли увагу в своїх працях такі психологи й педагоги, як Ш. Амонашвілі, Л. Артемова, А. Богуш, Д. Ельконін, С. Козлова, В. Логінова, Т. Поніманська, Н. Щелованов та ін. Було виявлено, що їй притаманні всі риси педагогічної діяльності, але вони набувають особливого забарвлення в діяльності педагога, який здійснює навчання та виховання дітей раннього й дошкільного віку. Фундаментальна роль дошкільного періоду розвитку в процесі становлення особистості визначає відповідні вимоги до вихователя. Перш за все це, необхідність усвідомлення найвищої відповідальності за щасливе дитинство дитини та його долю [6, с. 19].

Суттєвий інтерес для нашого дослідження становлять праці, в яких висвітлено положення акмеології про особистісно-професійний розвиток (Б. Ананьєв, О. Бодальов, А. Деркач, В. Зазикін, В. Максимова, А. Реан та ін.); особливості професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів (В. Бенера, Ю. Волинець, Н. Давкуш, С. Зонтова, Л. Кідіна, Л. Козак, Р. Кондратенко, О. Кучерявий, Х. Шапаренко, І. Шевченко, О. Шовкопляс); управління інноваційними процесами в дошкільних навчальних закладах (О. Зайченко, Т. Махиня, С. Пехарева, О. Янко); управління навчально-виховним процесом у дошкільних навчальних закладах (О. Багінська, Н. Воловик, Л. Врочинська, С. Гаврилук, Н. Голота, Н. Лазарович); проблеми професійного розвитку та формування професійної компетентності вихователів дошкільних навчальних закладів (Г. Беленька, Н. Маковецька); розвиток професійної компетентності педагогів дошкільних навчальних закладів у системі післядипломної освіти (Н. Давидюк, О. Томей); створення іміджу дошкільного закладу та вихователів ДНЗ (М. Апраксина, К. Крутій, Р. Шулигіна).

Дослідження цих та інших авторів підтверджують думку про те, що ключове поняття нашого дослідження *професіоналізм* є складним та полівекторним. Так, І. Зязюн підкреслював, що “крім знань і умінь педагогові необхідні певні особистісні якості, адже саме він є інструментом впливу на взаємодію з дітьми, батьками, колегами... Цей інструмент – його душа – має бути чутливим до іншої людини, гуманним у своїх помислах” [5, с. 5].

Ще Дж. Локк вважав, що від правильного виховання дітей залежить благоустрій усього народу: “Якщо медикам ми ввіряємо наше здоров’я, то вихователям ввіряємо моральність і розум дітей наших, ввіряємо їхню душу, а разом з тим і майбутнє нашої вітчизни” [7, с. 195]. Тому однією з фундаментальних рис педагога він вважав відповідальність перед суспільством за результат своєї праці.

К. Ушинський справедливо вважав, що справа вихователя – скромна ззовні – є однією з найвеличніших справ в історії людства. Саме виховання, за його висловом, “має просвітити свідомість людини, щоб перед її очима лежав ясний шлях добра” [3, с. 185].

Підкреслимо, що педагогічна система К. Ушинського не втратила своєї актуальності й дотепер та лежить в основі сучасної педагогіки, але в ній, на наш погляд, недостатньо місця відведено методикам, що нададуть можливість вихователям працювати з дитиною в зоні найближчого розвитку.

На цьому міцному фундаменті й має вибудовуватися справжній авторитет вихователя серед дітей, колег, батьків вихованців. Базис професіоналізму педагога ДНЗ мають становити: гуманістичні світоглядні орієнтири, високий рівень педагогічної культури, творче ставлення до справи, ефективне виконання професійних функцій, спроможність успішно вирішувати професійні завдання, прагнення до безперервної самоосвіти й самовдосконалення.

Наукою доведено, що закономірності творення нової особистості в умовах сьогодення як ніколи актуалізують проблему розвитку професіоналізму фахівця в сучасній теорії та практиці навчання й виховання, а фор-

мування та вдосконалення компонентів досліджуваного феномена можливе тільки в процесі саморозвитку особистості.

На думку І. Зязюна, “зміст і ціль освіти – людина у постійному розвитку, її духовне становлення, гармонія її відносин з собою й іншими людьми, зі світом. У такий спосіб освіта на державному рівні створює умови розвитку – саморозвитку, виховання – самовиховання, навчання – самонавчання всіх і кожного” [10, с. 14].

Шлях від спеціаліста до професіонала педагог проходить у процесі вирішення завдань професійної діяльності та саморозвитку, самовдосконалення. Постійний пошук шляхів і засобів виховання вимагає від нього постійного вдосконалення. Так Р. Буре вказує, що в прагненні до самовдосконалення криється шлях до професійного зростання: “І шлях цей не має кінця: той хто вважає, що досяг вершин майстерності, перестає рухатись вперед. Вихователь який на працює над собою, виснажується, втрачає здатність працювати з дітьми не зважаючи на великий досвід” [4].

Узагальнюючи погляди дослідників (О. Деркач, Н. Кузьміна, В. Сластьонін), Г. Авдіянц констатує, що професіоналізм особистості – якісна характеристика суб’єкта праці, яка відображає високий рівень креативності, адекватний рівень домагань, мотиваційну сферу та ціннісні орієнтації, спрямовані на прогресивний розвиток фахівця. Найважливішим завданням розвитку професіоналізму педагога, на її думку, є персоніфікація змісту, особистісна значущість його для вихователя, створення атмосфери, в якій він “проживає” педагогічний процес, оскільки без мотивованої спрямованості суб’єктів на оволодіння педагогічною професією неможливий творчий саморозвиток навіть тоді, коли суб’єкт має достатньо розвинутий інтелект та схильність до творчої діяльності. Авторка зазначає, що професійну педагогічну діяльність порівнюють із мистецтвом, оскільки діяльність педагога пов’язана великим різноманіттям індивідуальностей, включених до педагогічної взаємодії, та нескінченною кількістю ситуацій, які повинен вирішувати педагог [1, с. 5].

Останнім часом з’явилося багато публікацій, переважно зарубіжних, у яких дослідники більш детально обґрунтовують проблему педагогічного професіоналізму в різних освітніх системах та його значущість у професійній діяльності людини.

Українська дослідниця актуальних проблеми зарубіжної педагогіки Л. Пуховська зауважує, що на Заході останнім часом серед найактуальніших соціально-педагогічних проблем постійно обговорюють ідею викладацької діяльності як професії за критеріями статусу, оплати, умов праці, автономії тощо. І додає: “Справа в тому, що за західною традицією термін і поняття “професія” (“profession”) використовується переважно щодо престижних занять у галузі медицини, права та архітектури. Що стосується інших видів спеціалізованої діяльності людини, то для їх означення широко вживається термін “calling” та “vocation” у контексті майстерного володіння певним комплексом умінь” [12].

Наше дослідження спирається на останні досягнення світової думки в розробці теорії професіоналізму педагогів. Варто наголосити на тому, що в абсолютній більшості країн Заходу відбуваються активні процеси професіоналізації вчительської праці із застосування термінів “вузький професіоналізм” (restricted) та “широкий професіоналізм” (extended), введених у 1970-х рр. під час полеміки щодо двох концепцій професіоналізму вчителя, головною відмінністю яких є постановка різних цілей педагогічної діяльності.

Вузький професіоналізм пов’язують із розумінням навчального закладу як закритої системи, яка обмежує в часі й просторі поле педагогічної діяльності та детермінує автономію вчителя. *Широкий професіоналізм* педагога передбачає загальний соціальний контекст освіти, високий рівень включеності в позанавчальну діяльність, професійне співробітництво й високу відповідальність за педагогічно доцільні дії перед різними групами населення, педагогічною громадськістю, учасниками навчально-виховного процесу. В умовах формування загальноєвропейського освітнього простору очевидним є запит на широкий професіоналізм учителя, здатного працювати в різних освітніх системах [12, с. 4].

Підсумовуючи, зазначимо, що виокремлені особливості дають можливість якнайглибше зрозуміти проблеми сучасного розвитку педагогічної освіти в західних країнах світу.

Сучасні уявлення про багатовимірність особистості педагога покладено в основу концепцій зарубіжних дослідників, які переконливо доводять, що його професіоналізм має доленосне значення для досягнення успіхів у відповідальній, соціально значущій справі – передачі соціального досвіду. Ученими доведено, що педагогічна діяльність буде продуктивною та ефективною за умов володіння закономірностями перебігу педагогічного процесу, тим сильнішим буде вплив на формування життєвого досвіду вихованця.

Цікавою в цьому аспекті є позиція Дж. Шеклока, сутність якої полягає в розумінні ролі, яку відіграє професіоналізм у роботі педагога та виявляється неможливим за межами професійної галузі без вияву й реального життєвого досвіду вчителів [18, с. 177–189].

У своєму науковому доробку автор акцентує увагу на тому, що потрібно детально проаналізувати зміст, який педагоги вкладають у поняття *професіоналізм* для того, щоб застосовувати його в щоденних складних умовах учителювання так само, як вони застосували у своїй роботі політичні, організаційні й службові особливості. У повсякденній роботі з учнями та колегами вчителі дотримуються існуючої позиції фахівця-практика щодо ролі професіоналізму в роботі й водночас знають погляд тих, хто знаходиться за межами світу класних кімнат і вчительської та потрапляє під його вплив. Для того, щоб розібратися, що означає професіоналізм для фахівця-практика, потрібно, врешті-решт, почути думку самих учителів [18, с. 177].

Привертає увагу публікація М. Лоун та Дж. Озга “Працівник освіти? Переоцінка професії вчителя” (The Educational Worker? A Reassessment of Teachers), у якій науковці зазначають, що “існує думка про те, що професі-

аналізм і професія педагога не синонімічні, хоча в процесі аналізу їхньої роботи було виявлено внутрішню складність професіоналізму як соціологічного конструкту через непостійність людей, контекстів і цілей, до яких це поняття може бути застосоване” [17, с. 81].

Поряд із цією позицією, існує й протилежна думка. Так, Р. Содер у дослідженні “Риторичне питання професіоналізації вчителя” (The rhetoric question of teacher professionalization) доводить, що спроби чітко витлумачити поняття “професіоналізм учителя” не досягли успіху через те, що до нині немає роз’яснення того, що значить “бути педагогом” [19, с. 298].

Слід зазначити, що розроблення теоретичних засад безперервної освіти такими зарубіжними науковцями, як П. Ленгранд, Р. Даве, Х. Гуммель, Ф. Кумбс, Г. Коптаж, детермінувало концепції безперервної освіти, зокрема педагогічної. Проблему безперервної та післядипломної освіти педагогів розкрито в працях багатьох учених (Дж. Гудлед, Л. Дарлінг-Геммонд, Л. Мітчел, М. Монтесорі, І. Серлз, Ф. Тейлор, Х. Тілем, А. Уайтхед).

Взагалі, беручи до уваги досвід зарубіжних колег, підкреслимо, що проблема безперервної освіти педагогів у системі післядипломної освіти все більше привертає увагу науковців. Так, у США концепція безперервної освіти педагогів є складовою державної політики в галузі освіти. На рівні національної системи освіти безперервна освіта здійснюється шляхом відтворення, зміни та розвитку освітніх інститутів і характеру взаємозв’язків між ними, а також об’єднання зусиль співтовариств та індивідуальних зусиль окремих суб’єктів освітньої діяльності в розв’язанні проблем педагогічного управління, самоорганізації, саморозвитку й самовдосконалення в умовах нестабільного, нестійкого та швидкого обігу інформації й вимог суспільства до характеру освітніх послуг [13].

Аналізуючи розвиток дошкільної освіти в США, нами окреслено такі особливості її розвитку: визначення пріоритетності дошкільної освіти в американському суспільстві; спрямованість політики держави на отримання якісних освітніх послуг; розроблення та впровадження національних освітніх стандартів; здійснення контролю з боку держави за дотриманням визначених законодавством вимог; реалізація гуманістично орієнтованого підходу в освітньо-виховному процесі.

Слід зазначити, що для характеристики педагога-професіонала у США використовують спеціальний конструкт “ефективний учитель” (effective teacher) – той, хто досягає високого рівня в роботі завдяки власним позитивним особистісним якостям і професійній майстерності. Американський національний комітет професійних педагогічних стандартів (National Board for Professional Teaching Standards) [16, с. 14] розробив вимоги для отримання національного вчительського сертифіката (National Teacher Certificate), визначивши при цьому п’ять базових стандартів: педагог повинен брати на себе відповідальність за вихованців та їх навчання й виховання; має знати свій предмет та вміти його викладати; повинен бути менеджером навчання й наставником для своїх учнів; педагог має систематично вдосконалювати свої знання, виходячи з практичного досвіду; бути членом освітньої громади.

Насамкінець, зазначимо, державна політика в галузі безперервної педагогічної освіти США основним пріоритетом визначає результативне професійне підвищення кваліфікації освітян, готових до гармонійної життєдіяльності у ХХІ ст.

Висновки. Отже, проблема розвитку професіоналізму вихователів дошкільних навчальних закладів у контексті вітчизняного педагогічного досвіду перебуває в постійному розвитку, а нові досягнення в галузі педагогіки, психології, соціології, філософії, суспільний лад та суспільні потреби мають потужні важелі впливу на формування досліджуваного феномена.

Відтак, розглянувши зміст та особливості розвитку професіоналізму педагогів ДНЗ, а також вплив багатьох факторів на цей процес, нами проаналізовано надбання педагогічної та психологічної теорії щодо становлення й розвитку дошкільної освіти, розкрито вимоги до особистості вихователя дошкільної установи як у вітчизняному освітньому просторі, так і зарубіжному.

Список використаної літератури

1. Авдіянець Г. Творчий саморозвиток суб'єктів освітнього процесу як основа професіоналізму майбутнього вчителя / Г. Авдіянець // Гуманізація навчально-виховного процесу: зб. наук. праць / за ред. В. І. Сенченко. – Слов'янськ : Вид. центр СДПУ, 2006. – Вип. XXXI. – С. 3–10.
2. Агапов И. Г. Социоцентристская и персональноцентристская парадигмы в образовании (культурологический анализ) / И. Г. Агапов, Н. Г. Агапова // Личность. Культура. Общество. – 2008. – Т. 10. – С. 265–271.
3. Борисова З. Н. Хрестоматія з історії дошкільної педагогіки / З. Н. Борисова, В. У. Кузьменко. – Київ : Вища школа, 2004. – 511 с.
4. Буре Р. С. Воспитатель и дети : пособие для воспитателя детского сада / Р. С. Буре, Л. Ф. Островская. – Москва : Просвещение, 1985. – 143 с.
5. Зязюн І. А. Філософія поступу і прогнозу освітньої системи / І. А. Зязюн // Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи : монографія. – Київ ; Глухів : РВВ ГДПУ, 2005. – С. 10–18.
6. Козлова С. А. Дошкільна педагогіка / С. А. Козлова, Т. А. Куликова. – Москва : Академия, 2000. – 415 с.
7. Коменский Я. А. Великая дидактика / Я. А. Коменский. – Москва : Учпедгиз, 1939. – 200 с.
8. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні / наук. ред. О. Л. Кононко. – Київ : Ред. журн. “Дошкільне виховання”, 2003. – 243 с.
9. Кремень В. Освіта в контексті сучасних соціокультурних змін / В. Кремень // Філософія освіти. – 2008. – № 1–2 (7). – С. 15–21.
10. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи : монографія / за ред. І. А. Зязюна. – Київ : Віпол, 2000. – 636 с.
11. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка : підручник / Т. І. Поніманська. – 2-е вид., доп. – Київ : Академвидав, 2013. – 464 с.
12. Пуховська Л. П. Професіоналізм учителя в різних освітніх системах: порівняльний аналіз / Л. П. Пуховська // Вісн. Житомир. держ. пед. ун-ту. – 2000. – С. 3–5.
13. Римарева И. И. Непрерывное образование – определение, структура, специфика, проблема [Электронный ресурс] / И. И. Римарева. – Режим доступа: <http://www.rozmarin.narod.ru/text9.htm>.
14. Сухомлинський В.О. Вибрані твори : в 5 т. / В.О. Сухомлинський. – Київ : Радянська школа, 1976. – Т. 3. – 670 с.
15. Ушинский К. Д. Три элемента школы / К. Д. Ушинский // Педагогические сочинения : в 6 т. / К. Д. Ушинский ; сост. С. Ф. Егоров. – Москва : Педагогика, 1988. – Т. 1. – С. 177–193.

16. Crowl T. Educational Psychology Windows on Teaching / T.K. Crowl. – Brown & Bench mark publishers, 1997. – 416 p.
17. Lawn M. The Educational Worker? A Reassessment of Teachers / M. Lawn, J. Ozga // Perspectives in Education, 2001. – Vol. 19 (1). – P. 81–106.
18. Shacklock G. Teacher conduct of life / G. Shacklock // Asia-Pacific Journal of teacher education, 1998. – Vol. 26(3). – P. 177–189.
19. Soder R. The rhetoric of teacher professionalization / R. Soder. – San Francisco : Jossey-Bass, 1991. – 443 p.

Стаття надійшла до редакції 22.02.2015.

Самсонова Е. А. Актуальные проблемы развития профессионализма педагога дошкольного учебного учреждения

В статье раскрыты особенности развития профессионализма воспитателей дошкольных учебных заведений в контексте отечественного и зарубежного педагогического опыта. Рассмотрены содержание и особенности развития профессионализма педагогов ДУУ, а также влияние факторов на этот процесс. Проанализированы достижения педагогической и психологической теории относительно становления и развития дошкольного образования, раскрыты требования к личности воспитателя дошкольного учреждения.

Ключевые слова: профессионализм, развитие, воспитатель, дошкольное учебное заведение, дошкольное образование.

Samsonova O. Actual Problems of Development of Professionalism Teachers of Preschool of Educational Institution

The article reveals peculiarities of development of professionalism teachers of preschool educational institutions in the context of domestic and foreign pedagogical experience. We consider the content and features of development of professionalism of preschool teachers, and the impact of factors on the process. Analyzed the achievements of pedagogical and psychological theories about the formation and development of pre-school education, revealed the requirements for the individual preschool teacher.

The article is devoted to the generalization of approaches to the definition of conceptions “professional” and “professionalism” in psychological and pedagogical theory and practice; the problem of the formation of professionalism and self-development of the person of the educators of pre-school educational institution has been investigated in it. It is proved that the foundation of becoming a professional tutor is self-development, which leads to higher forms of life personality – creative self-realization. It was found that professionalism is an integrated indicator of personal and active readiness of the teacher’s personality to successfully solve professional tasks.

So, as a result of categorical analysis we found that professionalism is an integrated indicator of personal and active readiness of the individual of a teacher to solve successfully professional problems.

Thus, summarizing the above, we note that we have considered the essential characteristics of the category of professionalism regardless of the specific type of work are the most common invariants. Relevant areas for further development of this problem is to consider the special invariants of professionalism that reflect the characteristics of specific types of work. In our case, it is to identify the substantive nature of research is a key concept in terms of educational activities.

Key words: professionalism, development, teacher, pre-school, pre-school education.