

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КИЇВСЬКИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ БОРИСА ГРІНЧЕНКА

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

ПРЯДКО АНАСТАСІЯ ОЛЕГІВНА

УДК 373.2.011.3-051:316.647.8]:159.9(043)

**ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПОДОЛАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ
СТЕРЕОТИПІВ ВИХОВАТЕЛІВ В УМОВАХ РЕФОРМУВАННЯ
ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ**

053 – Психологія

Галузь знань 05 Соціальні та поведінкові науки

Подається на здобуття ступеня доктора філософії

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

_____ А.О. Прядко

Науковий керівник: Сергеєнкова Оксана Павлівна,
доктор психологічних наук, професор

Київ – 2021

АНОТАЦІЯ

Прядко А.О. Психологічні особливості подолання професійних стереотипів вихователів в умовах реформування дошкільної освіти. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття доктора філософії за спеціальністю 053 «Психологія». – Київський університет імені Бориса Грінченка, Київ, 2021.

У роботі представлено результати дослідження психологічних особливостей подолання професійних стереотипів вихователів в умовах реформування дошкільної освіти. Актуальність дослідження обумовлена: по-перше, об'єктивними потребами трансформації системи освіти за сучасних соціально-економічних викликів, де основним періодом є дошкільна освіта; по-друге, наукова та практична значущість у даному контексті комплексу соціально-психологічних, психолого-акмеологічних та організаційно-управлінських факторів, що в певній мірі детермінують процеси стереотипізації педагогічних працівників, посилюють ризики професійного вигорання, знижують соціальну статусність та цінність професії вихователя; по-третє, недостатнім науково-практичним обґрунтуванням проблеми стереотипізації стосовно їх психологічної сутності щодо вихователів дошкільних закладів освіти.

В цілому, проблема дослідження полягає у пошуку теоретичного підґрунтя психологічних особливостей та експериментально-методичного забезпечення організації супроводу подолання професійних стереотипів вихователів закладів дошкільної освіти.

Здійснено теоретичний аналіз досліджуваної проблеми, що дозволило виокремити фактори, які впливають на укорінення застарілих стереотипів та блокують їх трансформаційний процес. Описано історію виникнення терміну «стереотип», структуру, види, типи та функції; розглянуто похідні теорії та концепції, що звертаються до проблеми професійних стереотипів та стереотипізації педагогічних працівників. У дисертаційному дослідженні обґрунтовано представлено теоретико-методологічні засади вивчення

професійної діяльності вихователя, її специфіки, індивідуального стилю організації, механізми інноваціонування, ролі особистості педагога у сучасній психологічній та педагогічній наукових сферах. Теоретично проаналізовано, емпірично досліджено та результативно підтверджено психологічні характеристики професійних стереотипів вихователів дошкільної освіти. Презентовано теоретична модель подолання професійних стереотипів вихователів в умовах реформування дошкільної освіти.

Теоретичний аналіз літератури з проблеми стереотипів показав, що в психології, педагогіці і соціології немає єдиного підходу до визначення поняття «стереотип». Визначення стереотипу представлено через «образ», «уявлення», «ставлення», «установку», як «набір характеристик» та ін. Автор даного дослідження поділяє позицію авторів В.С. Агеєва і В.А. Ядова, які визначають стереотип через «уявлення»: «...соціально-педагогічні стереотипи - схематичні стандартизовані уявлення про педагогічну діяльність (зміст, форми і методи роботи), дітей, батьків і педагогів (самих себе, колег, адміністрації), зазвичай емоційно забарвлені і мають високою стійкістю».

З позиції психологічних наукових наробок, в основі стереотипів лежать установки. Існують різні думки з приводу співвідношення понять «стереотип» і «установка». У роботі простежується розуміння установки як більш широкого соціально-психологічного феномена за стереотип; тоді як людина мислить і діє стереотипно тільки в певних випадках, установка передує й супроводжує всякому уявному і предметного акту. Це співвідношення поширюється і на педагогічні установки і стереотипи. Проаналізовано взаємозв'язок стереотипів, позицій і диспозицій у діяльнісних та поведінкових актах особистості. Розуміння педагогічної позиції як загального типу орієнтованості на особистісну або навчально-дисциплінарну модель взаємодії дає підстави вважати, що для педагогів особистісної моделі характерними є варіативність поведінки й гнучкість мислення, а для педагогів дисциплінарного типу переважними стають стереотипність поведінки й ригідність мислення.

На основі аналізу різних підходів до класифікації стереотипів були виділено наступні характеристики професійних стереотипів вихователів:

- стереотипи щодо педагогічної професії (групові та індивідуальні аутостереотипи);
- стереотипи щодо особистості дитини, її виховання та розвитку;
- стереотипи щодо батьківського впливу на процес становлення дитини;
- стереотипи щодо педагогічного менеджменту та особливостей партнерської взаємодії;
- стереотипи щодо організаційно-дидактичного змісту професійної діяльності сучасного вихователя закладу дошкільної освіти.

За кожною представленою змістовною позицією стереотипів можна виділити як негативні, застарілі, руйнівні та стереотипи мотивуючі, стимулюючі, позитивні. Максимальний негативний ефект мають руйнівні стереотипи. В цілому, можна виділити наступні функції педагогічних стереотипів:

- пояснення й виправдовування існуючої, традиційної моделі педагогічної взаємодії;
- створення та збереження позитивного «Я-образу» вихователя;
- управління процесом сприйняття педагогічних ситуацій;
- економія мислення.

В тій же мірі, що й інші соціальні стереотипи, педагогічні стереотипи характеризуються такими позиціями, як емоційна насиченість, висока стійкість, ригідність, консерватизм і завантаженість так званим «помилковим компонентом». Перераховані особливості стереотипів в значній мірі суперечать творчому характеру діяльності педагога, призводять до її алгоритмізації, формалізму. У той же час необхідно підкреслити і позитивну роль стереотипів.

Позитивний знак педагогічних стереотипів полягає в тому, що вони забезпечують визначеність, точність, однозначність реагування в складних ситуаціях і відносну успішність діяльності. Консерватизм стереотипів не можна вважати виключно негативним явищем, тому що консерватизм сприяє

особистісній та професійній стійкості, що в певній мірі забезпечує безпечну складову будь-якої професійної діяльності.

Описано етапи дослідження та діагностичні методики дослідження. Проведено емпіричне дослідження з теми професійних стереотипів вихователів та студентів-педагогів. Проаналізовано психологічні особливості впливу професійних стереотипів вихователів на їх діяльність. Виявлено взаємозв'язок між педагогічним стажем та рівнем стереотипізації вихователів.

Мета констатувального етапу полягала у дослідженні двох планів професійних установок вихователів закладів дошкільної освіти, а саме – структурного та процесуального.

Структурний план окреслюється компонентним аналізом професійних стереотипів з виокремленням його когнітивної, афективної та поведінкової складових. Когнітивний компонент відповідає за певні знання та образи провідних характеристик професійної діяльності, а саме, проявляє ступінь забезпеченості, критерії результатів праці, кваліфікацію, стиль керівництва, позицію керівника, збалансованість між інструментальними і експресивними компонентами діяльності, найбільш часто використовувані стратегії міжособистісної й міжгрупової взаємодії.

Афективний компонент стереотипу відображає ступінь стійкості уявлень і образів афективного контуру та контуру уяви свідомості. Він складається із ставлення до себе, до свого професійного і життєвого досвіду, до діяльності та соціального оточення, зокрема до дітей дошкільного віку і їх батьків.

Результатом взаємодії когнітивного та афективного компонентів стереотипу є формування поведінкової його складової, що впливає на надбання вихователем певного стилю поведінки у заданих професійних умовах. Тобто, поведінковий компонент відповідає за реакцію та стиль поведінкового реагування у певній ситуації. Саме тому, можна наголосити, що поведінкова реакція залежить від комплексу сформованих поглядів, знань, уявлень та емоційного ставлення суб'єкта у конкретній ситуації.

Результативно окреслені у дисертації концептуальні, операційні та методичні положення аналізу професійних стереотипів досліджуваних дозволили побудувати двоетапну процедуру встановлення значущих зв'язків між діагностичними показниками та критеріями професійних стереотипів досліджуваних. На першому етапі здійснювався змістовий компонентний аналіз професійних стереотипів вихователів, зокрема когнітивний, емоційний та поведінковий компоненти. На другому етапі досліджувались психологічні особливості стереотипів у професійному профілі вихователів закладів дошкільної освіти, що передбачало окреслення процесуального плану їх дослідження, зокрема: ціннісно-сислового, особистісно-поведінкового та культурально-професійного аспектів формування стереотипів.

Обґрунтована, розроблена та впроваджена у практику дошкільної освіти «Програма психологічного супроводу подолання професійних стереотипів вихователів» призначена для працюючих і майбутніх педагогів й змістовно має спрямування на підвищення когнітивної гнучкості, креативного та критичного мислення, тим самим знижуючи показники стереотипності мислення; стимулює до результативного партнерства системи «дитина – батьки – вихователь»; слугує профілактиці професійного виснаження, вигорання вихователів; підвищує рівень професійного благополуччя та самоактуалізації педагога-дошкільника.

Програма психологічного супроводу подолання професійних стереотипів вихователів в умовах реформування дошкільної освіти вирішує наступні завдання:

- створення умов для розвитку комунікативної культури педагогів;
- формування навички ефективної взаємодії педагогів з батьками;
- сприяння формуванню у вихователів позитивного ставлення до себе;
- поглиблення та систематизування знань педагогів щодо сучасних та ефективних форм та методів роботи з дітьми дошкільного віку;

- ознайомлення з основними поняттями розвитку творчого мислення (творчість, творче завдання, етапи творчого процесу, ментальні моделі, латеральне і вертикальне мислення, креативний стрибок, пошукова активність);
- усвідомлення і подолання стереотипізованих бар'єрів (когнітивних і особистісних), що перешкоджають актуалізації творчих ресурсів;
- підсилення професійної мотивації.

Метою циклу тренінгових занять, який складається з 4 блоків по 2 заняття в кожному, є подолання негативних, трансформації застарілих й закріпленню позитивних професійних стереотипів вихователів.

Аналіз ефективності програми психологічного супроводу подолання професійних стереотипів вихователів в умовах реформування дошкільної освіти дає підстави констатувати професійні та особистісні зміни у вихователів закладів дошкільної освіти та студентів спеціальності 012 «Дошкільна освіта» за характеристиками компонентів: когнітивний, афективний та поведінковий.

Ключові слова: професійний стереотип, стереотипізація, пропедевтика професійного вигорання, професіоналізація особистості, дошкільне середовище, стандарт дошкільної освіти.

СПИСОК НАУКОВИХ ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА

Публікація в періодичному науковому виданні іншої держави, яка входить до Організації економічного співробітництва й розвитку та Європейського Союзу

1. Прядко А.О. Дослідження професійних стереотипів вихователів у закладах дошкільної освіти. у науковому журналі «KELM (Knowledge, Education, Law, Management)» №3(39), 2021. С. 133-137.

Публікації у виданнях, включених до переліку наукових фахових видань України з присвоєнням категорії «Б»

1. Прядко А.О. Психологічні особливості виникнення професійних стереотипів у вихователів та способи їх подолання у науковому фаховому збірнику наукових праць «Педагогічна освіта. Теорія і практика. Психологія. Педагогіка», № 34 (2), 2020. С.112-115.

2. Прядко А.О. Професійні стереотипи як перешкода у формуванні психологічного портрета сучасного вихователя» у науковому фаховому збірнику наукових праць Педагогічна освіта. Теорія і практика. Психологія. Педагогіка» № 35 (1), 2021. С.108-113.

3. Прядко А.О. Історіогенез поняття «стереотип» як предмету психологічного дослідження професійних стереотипів вихователів у фаховому збірнику наукових праць «Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки» № 10/2021.

Публікація, у якій додатково відображено результати дослідження

1. Прядко А.О. Чинники впливу на процеси формування професійних стереотипів у вихователів: матеріали міжнародної науково-практичної конференції «Креативна трансформація та модернізація сучасного суспільства» (27 січня 2021 р.). С. 7-8.

2. Прядко А.О. Теоретичні підходи та актуальні проблеми визначення поняття "стереотип" в педагогічній діяльності вихователя: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Сучасні наукові дослідження у психології та педагогіці – прогрес майбутнього» (15-16 травня 2020 р.). Одеса, 2020. С. 78-81.

3. Прядко А.О. The mental Health of preschool children and professional stereotypes of caregivers: матеріали Міжнародної конференції «Public health – social, educational and psychological dimensions» (8-9 серпня 2019 р.). Люблин, 2019. С. 30.

Методичні рекомендації:

1. Прядко А.О. Рекомендації психолога щодо готовності дитини до школи. Дитина: Освітня програма для дітей від двох до семи років / наук. Д49 кер. проекту В.О. Огнев'юк ; авт. кол.: Г.В. Беленька, О.Л. Богініч, В.М. Вертугіна [та ін.]; наук. ред. Г.В. Беленька ; Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. - К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2020. С. 368-372. ISBN 978-617-658-086-7

ABSTRACT

Anastasiia Priadko Psychological Aspects of Overcoming Educators' Professional Stereotypes in the Context of Reforming Preschool Education. – Qualifying research paper (manuscript).

Dissertation for a Doctor of Philosophy degree in Programme Subject Area 053 – Psychology. – Borys Grinchenko Kyiv University, Kyiv, 2021.

**PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF OVERCOMING
EDUCATORS' PROFESSIONAL STEREOTYPES
IN THE CONTEXT OF REFORMING PRESCHOOL EDUCATION**

The paper presents research findings on psychological aspects of overcoming educators' professional stereotypes in the context of reforming preschool education.

The research concerns the following issues: firstly, the objective requirements for the transformation of the educational system in the current socio-economic environment the main period of which is preschool education; secondly, the scientific and practical relevance of socio-psychological, psychological-acmeological, and organizational-managerial factors that to some extent determine the processes of stereotyping teachers, increase the risk of burnout, reduce social status and value of the profession of educator; thirdly, insufficient scientific and practical grounding of stereotyping in regard of its psychological impact on educators of preschool educational institutions.

Overall, the purpose of the research is to lay a theoretical foundation to the psychological aspects of the issue and create experimental and methodological support for overcoming the professional stereotypes of educators of preschool institutions.

The theoretical analysis of the problem allows us to determine the factors that reveal the rooting of the outdated stereotypes and to block their propagation.

The history of the term “stereotype”, its structure, types and functions are described; the derivative theories and concepts that address the problem of professional stereotypes and stereotyping of educators are considered. The dissertation research substantiates the theoretical and methodological principles of studying the professional activities of educators, their specifics, individual style of organization, mechanisms of innovation, and the role of the educator's personality in modern psychological and pedagogical research area. The psychological characteristics of professional stereotypes of preschool educators are theoretically analysed, empirically researched and effectively confirmed. A theoretical model of overcoming professional stereotypes of educators in the context of preschool education reform is presented.

Theoretical analysis of the literature on the problem of stereotypes has shown that in psychology, pedagogy , and sociology there is no single approach to the definition of “stereotype”. The definition of stereotype is presented through “image”, “representation”, “attitude”, “installation”, as a “set of characteristics” , etc. The author of this study supports V. S. Ageiev and V. A. Yadov, the investigators who define the

stereotype through “representation” and claim that socio-pedagogical stereotypes are schematic standardized views on pedagogical activities (content, forms and methods of work), children, parents and teachers (themselves, colleagues, administration), usually emotionally colored and having high stability.

From the standpoint of psychological research, stereotypes are based on attitudes. There are different opinions about the relationship between the concepts of “stereotype” and “installation”. The paper treats ‘attitude’ as a broader socio-psychological phenomenon beyond the stereotype: while man thinks and acts stereotypically only in certain cases, the installation precedes and accompanies every imaginary and objective act. This relationship applies to pedagogical attitudes and stereotypes. The interrelation of stereotypes, positions and dispositions in activity and behavioural acts of personality is analysed. The understanding of the pedagogical position as a general type of focus on personal or educational-disciplinary model of interaction gives grounds to believe that teachers of a personal model are characterized by variability of behavior and flexibility of thinking, while stereotypes and rigidity of thinking prevail with teachers of a disciplinary type.

Based on the analysis of different approaches to the classification of stereotypes, the following characteristics of professional stereotypes of educators have been identified:

- stereotypes about the teaching profession (group and individual autostereotypes);
- stereotypes about the child's personality, upbringing and development;
- stereotypes about parental influence on the process of child development;
- stereotypes about pedagogical management and features of partnership;
- stereotypes about the organizational and didactic content of the professional activity

of a modern educator of preschool education.

In each of the presented meaningful characteristics of stereotypes, the following group can be distinguished: negative, outdated, and destructive, on the one hand, and motivating, stimulating, and positive, on the other. Destructive stereotypes have the maximum negative effect. We can identify the following general functions of pedagogical stereotypes:

- explaining and justifying the existing, traditional model of pedagogical interaction;
- creating and maintaining a positive “Self-image” of the educator;
- managing the process of perception of pedagogical situations;
- economizing the thinking process.

Just as other social stereotypes to some extent, pedagogical stereotypes are characterized by such features as emotional saturation, high resilience, rigidity, conservatism and the burden of the so-called “false component”. These aspects of stereotypes largely contradict the creative nature of the teacher and lead to its algorithmization and formalism. At the same time, it is necessary to emphasise the positive role of stereotypes.

A positive sign of pedagogical stereotypes is that they provide certainty, accuracy, unambiguous response in difficult situations and relative success. Conservatism of stereotypes can not be considered a purely negative phenomenon, because conservatism promotes personal and professional stability, which to some extent provides a safe component of any professional activity.

The dissertation also describes the stages and diagnostic methods of the research. An empirical study on the topic of professional stereotypes of educators and students-educators is carried out. The psychological aspects of the influence of

professional stereotypes of educators on their activities are analysed. The relationship between teaching experience and the level of stereotyping of educators is revealed.

The purpose of the ascertaining stage is to study two approaches of professional attitudes of educators of preschool institutions, namely, structural and procedural.

The structural approach is defined by a component analysis of professional stereotypes with the separation of its cognitive, affective and behavioural components. The cognitive component is responsible for certain knowledge and images of the leading characteristics of professional activity, namely, it shows the degree of security, performance criteria, qualifications, leadership style, leadership position, balance between instrumental and expressive components, and the most common strategies of interpersonal and intergroup interaction.

The affective component of the stereotype reflects the degree of stability of ideas and images of the affective contour and the contour of the imagination of consciousness. It consists of attitudes towards oneself, one's professional and life experience, activities and social environment, in particular, preschool children and their parents.

The result of the interaction of cognitive and affective components of the stereotype is the formation of its behavioural component, which affects the acquisition by the educator of a certain style of behaviour in a given professional environment. That is, the behavioural component is responsible for the reaction and style of behavioural response in a given situation. Therefore, it can be emphasised that the behavioural response depends on the complex of formed views, knowledge, ideas and subject's emotional attitude in a particular situation.

The conceptual, operational and methodological provisions of the analysis of professional stereotypes of the subjects outlined in the dissertation effectively allow us to form a two-stage procedure of establishing significant connections between diagnostic indicators and criteria of professional stereotypes of the educators. At the first stage, a semantic component analysis of professional educators' stereotypes, in

particular, cognitive, emotional and behavioural components was carried out. At the second stage, the psychological features of stereotypes in the professional profile of preschool educators were studied, enabling us to outline the procedural approach of their research, namely, value-semantic, personal-behavioural and cultural-professional aspects of stereotyping.

Substantiated, developed and implemented into the practice of preschool education is the “Programme of Psychological Support for Overcoming Educators’ Professional Stereotypes”, designed for current and future educators and aimed at increasing cognitive flexibility, creative and critical thinking, thereby reducing stereotypes of thinking. The Programme stimulates the effective partnership of the system “child – parents – educator”; serves to prevent professional exhaustion, burnout of educators; increases the level of professional well-being and self-actualization of the preschool educator.

The “Programme of Psychological Support for Overcoming Educators’ Professional Stereotypes”, in the context of reforming preschool education solves the following tasks:

- creating conditions for the development of communicative culture of teachers;
- developing skills of effective interaction of teachers with parents;
- promoting the formation of educators' positive attitude towards themselves;
- deepening and systematizing educators' knowledge of up-to-date and effective forms and methods of working with preschool children;
- acquainting with the basic concepts of developing creative thinking (creativity, creative task, stages of creative process, mental models, lateral and vertical thinking, creative jump, search activity);

- building up awareness and overcoming stereotyped barriers (cognitive and personal);
- strengthening professional motivation.

The purpose of the cycle of training sessions, which consists of 4 blocks of 2 sessions each, is to overcome the negative, the transformation of obsolete and consolidate positive professional stereotypes of educators.

The analysis of the effectiveness of the “Programme of Psychological Support for Overcoming Educators’ Professional Stereotypes” in the context of reforming preschool education gives basis for state professional and personal changes in educators of preschool education and students of the speciality 012 "Preschool Education" by such components as cognitive, affective and behavioural.

Key words: professional stereotype, stereotyping, propaedeutics of professional burnout, professionalization of personality, preschool environment, standard of preschool education.

ЗМІСТ

Вступ	18
Розділ I. Теоретичний аналіз проблеми професійних стереотипів особистості	28
1.1. Історіогенез поняття «стереотип» як предмету психологічного дослідження	28
1.2. Характеристики професійних стереотипів педагогічних працівників закладів дошкільної освіти.....	42
1.3. Модель подолання професійних стереотипів вихователів в трансформаційних змінах дошкільної освіти.....	56
Висновки до розділу I.....	67
Розділ II. Емпіричне дослідження професійних стереотипів закладів дошкільної освіти	70
2.1. Операційні та методичні засади дослідження професійних стереотипів вихователів.....	70
2.2. Компонентний аналіз професійних стереотипів вихователів як цілісних стандартизованих уявлень	85
2.3. Психологічні особливості стереотипів у професійному профілі вихователів закладів дошкільної освіти.....	103
Висновки до розділу II.....	130
Розділ III. Програма психологічного супроводу подолання професійних стереотипів вихователів.....	132
3.1. Теоретико-методологічні основи програми супроводу подолання професійних стереотипів вихователів.....	132

3.2. Обґрунтування експериментальної програми подолання професійних стереотипів вихователів.....	140
3.3. Аналіз ефективності програми подолання професійних стереотипів вихователів в умовах реформування дошкільної освіти	161
Висновки до розділу III	165
Висновки	168
Список використаних джерел	171
Додатки.....	196

ВСТУП

Активний процес реформування освіти в нових історичних умовах висуває якісно нові вимоги до дошкільної освіти, пов'язані з переходом закладів дошкільної освіти від режиму функціонування до режиму розвитку. Одним із стратегічних завдань реформування освіти в Україні згідно з державною національною програмою “Освіта” є «формування освіченої, творчої особистості, становлення її фізичного та морального здоров'я» [119]. Шляхи виконання «цього завдання передбачають психолого-педагогічне обґрунтування змісту і методів навчально-виховного процесу, спрямованого саме на розвиток» індивідуальності кожної особистості дитини[119].

Метою особистісного орієнтованого навчання є процес психолого-педагогічної допомоги дитині у становленні її суб'єктивності, культурної ідентифікації, соціалізації, життєвого самовизначення. Особистісно орієнтований підхід поєднує виховання та освіту в єдиний процес допомоги, підтримки, соціально-педагогічного захисту, розвитку дитини, підготовка її до життєтворчості.

Важливою особливістю нової парадигми дошкільної освіти є зміщення акцентів з активності дорослого, як центру відліку у традиційній педагогіці, на суб'єктну активність дитини. Дитиноцентризм означає оптимізацію навчально-виховного процесу в напрямі врахування потреб, інтересів, можливостей зростаючої особистості. Відповідно, у центрі уваги постає дошкільник як активний суб'єкт життєдіяльності, здатний в процесі навчання і виховання спиратися на власний життєвий досвід, збагачувати його з допомогою дорослих оволодіти вмінням довіряти йому. Тому основою побудови освітнього процесу має бути напрям індивідуалізації, що враховує відмінні, специфічні особливості розвитку кожного індивіда.

Стандартом вищої освіти України галузі знань 01 «Освіта/Педагогіка», спеціальності 012 «Дошкільна освіта» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти визначено компетентності вихователя дошкільного навчального закладу,

з-поміж яких зазначено здатність до міжособистісної взаємодії, що передбачає вміння здійснювати суб'єкт-суб'єктну взаємодію й розвивальне міжособистісне педагогічне спілкування з дітьми дошкільного віку та особистісно і соціально зорієнтоване спілкування з батьками[100].

Слід зауважити, що введення у професійне середовище різного роду інновацій, впровадження гуманістичних ідей стикаються в ряді випадків з усвідомленим чи неусвідомленим опором з боку працівників дошкільних закладів. Однією з причин, що породжують такий опір, є наявність стереотипів у різних сферах педагогічної реальності:

- вихователь, що працює з маленькими дітьми, за певними професійними намірами спрощує свою поведінку, стиль спілкування, мовленнєві висловлювання, що надає можливість бути ближчим по позиції дитини та сприйняття нею;

- на відміну від шкільного вчителя - орієнтація на певний результат, оцінювання в балах, вихователь - відчуває менший тягар відповідальності за рахунок неоцінювання його діяльності за критеріальними показниками; це призводить в одних педагогів до розширення можливостей для творчості, впровадження нових технологій та ін., у інших – до схильності працювати за шаблоном, за опрацьованими методиками, реалізувати навчально-дисциплінарну модель взаємодії з дітьми – саме такий підхід спостерігається у дошкільному середовища традиційного укладу;

- прагнення працювати у відповідності зі сформованими стереотипами стимулює нерідко сама система організації професійної діяльності: повторювання, регламентований режим дня, наявність постійного адміністративного контролю (завідувач, методист, інспектування) тощо, що до певної міри гальмує у деяких педагогів розвиток самостійності, професійної індивідуальності, самоактуалізації, творчого підходу до справи.

Таким чином, констатуємо, що сама професія вихователя сприяє формуванню й закріпленню певних стереотипів як професійного, так і особистісного змісту.

За традиційною системою організації освітнього процесу у дошкільних закладах основною метою було формування певного обсягу знань, умінь і навичок для підготовки дітей до школи, що суперечить розвитку індивідуальності й спрямовує педагогічний процес на вирівнювання можливостей дітей під якусь єдину норму; надання сприятливих умов соціалізації дитини відповідно вікових періодів; всебічний розвиток особистості дитини.

У перекладі з грецької «стереотип» - це «твердий відбиток». Сучасне визначення цього поняття таке: стереотип – «це образ або уявлення, які статично зберігаються в свідомості та емоційно забарвлені упередженнями, тобто стійкою оцінкою». Укорінившись у свідомості, стереотипи однозначно перешкоджають творчому пізнанню та сприяють негативному ставленню до думок інших. Помилкові і застарілі стереотипи блокують мислення від сприйняття нових ідей, перешкоджають системному осмисленню професійної діяльності [145].

Роль стереотипів у взаємодії вихователів з дітьми дошкільного віку дуже велика, адже стереотипи можуть мати як позитивне, так і негативне значення. Позитивний момент професійних стереотипів вихователів зумовлюється тим, що вони забезпечують визначеність, точність, однозначність реагування в складних ситуаціях і відносну успішність діяльності. У той же час, професійні стереотипи частіше негативно впливають на процес і результативність педагогічної діяльності, тому що закріплюється зайва трафаретність в підходах, спрощеність у поглядах, ігнорування індивідуальних особливостей дошкільників[36].

Проблема стереотипів є однією з розроблюваних в сучасній психології і соціології. Починаючи з 20-х років 20-го століття не згасає інтерес до цього соціально-психологічного феномену, що відбивається у великій кількості публікацій (GW Allport, W. Lippman, В.С.Агеєв, А.А. Бодальов, Я.Л. Коломінський, П.Н. Шіхіреєв, Н. Бібік, О.Локшина, О. Пометун, С. Сисоєва та інші). Проблему стереотипів у дошкільників вивчали Б.Е. Робінсон, Ю.Ю. Савченко, П. Скін, М.Г. Сорокова, К. Флейк-Хобсон, у школярів –

С.М.Бондаренко, В. С. Ротенберг, у студентів – Е.В. Джавахішвілі, В.А. Сітаров, Т.С. Яценко.

Потреба в дослідженні впливу професійних стереотипів на індивідуалізацію дітей дошкільного віку обумовлена в останні десятиліття цілою низкою чинників:

- переходом від уніфікованої системи освіти з єдиними планами і програмами, єдиними методиками викладання до варіативних педагогічних програм і технологій;

- переорієнтацією системи освіти з навчально-дисциплінарної на особистісну модель взаємодії з дітьми дошкільного віку в результаті впровадження гуманістичних підходів в систему освіти;

- позитивними перетвореннями в діяльності сучасних закладів дошкільної освіти та всіх інших освітніх установ, що виявилися в ідеях демократизації, гуманізації, впровадження нових сучасних технологій навчання та виховання.

Перераховані фактори вказують на наявність фундаментального протиріччя між стереотипами старої системи і тими серйозними інноваційними змінами, які відбулися в сучасній системі дошкільної освіти. Зрозуміло, що стереотипи є серйозним гальмом у поступальному розвитку системи освіти. Відомо, що стереотипи передаються індивідові від соціального оточення в результаті некритичного ставлення до них. З роками стереотипи продовжують накопичуватися і закріплюватися.

З віком педагога, як зазначають багато дослідників, схильність до стереотипізації збільшується. У педагогів з великим стажем роботи стереотипів зазвичай значно більше, ніж у початківців. Спрощені установки і стереотипи утворюють «інерційну ланку», що перешкоджає засвоєнню нових підходів і методів, нових знань. Ситуація, що формується, трафаретність в рішенні педагогічних задач веде до зниження професійного рівня, тому що зайва стереотипність діяльності педагога приходиться у протиріччя з творчим підходом, необхідним для її успішного перебігу. Тому психологічне вивчення структури, механізмів функціонування, впливу різних професійних стереотипів вихователів

на особистісно орієнтовану модель виховання дітей дошкільного віку є однією з актуальних проблем сучасної вікової та педагогічної науки.

Авторська позиція щодо визначення професійного стереотипу вихователів полягає в наступному: професійний стереотип вихователя – це стійкий, схематичний, емоційно забарвлений образ про педагогічну діяльність (зміст, форми та методи) та її суб'єктів (діти дошкільного віку, їх батьки, колеги, адміністрація та самих себе).

Професійні стереотипи вихователів, які найчастіше призводять до негативних наслідків для розвитку індивідуальності дітей дошкільного віку, такі:

- збіднення образу дошкільників за рахунок примітивної типологізації дії; стереотипів групового сприйняття;
- акцент у педагогічному спілкуванні на поведінці дітей, а не їх діяльності;
- схильність вихователів до однозначних визначень;
- прагнення зберегти звичний підхід до викладу матеріалу і викладання в цілому;
- превалювання на заняттях власної активності вихователя, прагнення ще раз все розповісти, роз'яснити, повторити;
- відсутність творчого аспекту у вирішенні міжособистісних проблем дітей;
- вживання застарілих методів покарання замість мотивації та заохочення;
- заборона проявляти «негативні» емоції та інші.

У той же час вважаємо за необхідне зазначити, що далеко не всі стереотипи, які склалися у вихователів в умовах традиційної системи, є негативними, тому що система виховувала ряд позитивних якостей: дисциплінованість, відповідальність, стриманість поведінки, морально-етичні норми, міцне засвоєння знань та ін.

Зі сказаного зрозуміло, що негативні й застарілі педагогічні стереотипи є гальмом не тільки професійно-особистісного розвитку педагога, але і розвитку

системи дошкільної освіти. Все це наводить на думку про те, що необхідність вивчення професійних стереотипів вихователів і шляхів їх подолання є актуальною проблемою вікової та педагогічної психології.

Все вищезазначене привело нас до вибору теми дисертаційного дослідження «Психологічні особливості подолання професійних стереотипів вихователів в умовах реформування дошкільної освіти».

Об'єкт дослідження – професійна діяльність вихователів закладів дошкільної освіти.

Предмет дослідження – психологічні особливості та шляхи подолання професійних стереотипів вихователів в умовах реформування дошкільної освіти.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити психологічні особливості подолання професійних стереотипів вихователів в умовах реформування дошкільної освіти.

Для досягнення поставленої мети визначено наступні **завдання:**

1. Провести теоретичний аналіз проблеми виникнення, розвитку, механізмів прояву професійних стереотипів вихователів.
2. Обґрунтувати структурно-процесуальну модель дослідження професійних стереотипів вихователів.
3. Дослідити змістовні характеристики професійних стереотипів вихователів закладів дошкільної освіти.
4. Визначити психологічні особливості подолання професійних стереотипів вихователів.
5. Розробити та апробувати програму психологічного супроводу подолання професійних стереотипів вихователів в закладах дошкільної освіти.

Теоретико-методологічну основу дослідження складають наступні наукові нароби: принцип єдності свідомості і діяльності (Л.Виготський, Г.Костюк, О.Леонтьєв, С.Максименко, С.Рубінштейн), системно-структурний підхід готовності до професійної діяльності (С.Гарькавець, М.Дьяченко, Л.Кандибович, В.Моляко, Л.Орбан-Лембрик, О.Сергеєнкова, та ін.); концептуальні підходи щодо професійних уявлень як базового елементу

професійного становлення особистості (О.Бодальов, Т.Говорун, З.Карпенко, Є.Клімов, П.Лушин, С.Максименко, О.Столярчук, В.Татенко, Т.Титаренко та ін.); методологічні принципи організації психологічного дослідження (Б.Ананьєв, Л.Бурлачук, В.Дружинін, Б.Ломов); визначення соціальних стереотипів, як характеристик, що описують членів соціальних груп (В.Агєєв, О.Блинова, О.Клайнберг, У.Ліпман, К.Маком, П.Окус, Г.Олпорт, Дж.Тернер, А.Тешлер, С.Фіск, П.Шихирев); дослідження особливостей уявлень та установок як основних складової стереотипів (Ж.Абрак, В.Войтко, О.Донець, Е.Мелібруда, А.Петровський, К.Ясперс); положення і принципи активного соціально-психологічного навчання (В.Бочелюк, І.Ващенко, Н.Завацька, З.Ковальчук, Л.Пілецька, Т.Яценко).

Експериментальна база дослідження. Дослідження реалізовувалось упродовж 2017–2020 рр. Вибірка складалася на експериментальній базі закладів дошкільної освіти м. Києва (ЗДО № 576, 518, 4, 61, 242) та Інституту педагогіки Київського університету імені Бориса Грінченка. Вибірка (всього 292 досліджуваних) мала дві групи. Перша група (експериментальна) – це 194 вихователя закладів дошкільної освіти м. Києва, всі – жіночої статі, віком від 20-60 років. Стаж роботи досліджуваних в закладах дошкільної освіти склав від 1-го до 15-ти років. Психодіагностичне обстеження також проводилося в ході відвідування респондентами курсів підвищення кваліфікації в Інституті післядипломної освіти Київського університету імені Бориса Грінченка.

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

Дисертаційне дослідження виконано в межах комплексної теми науково-дослідної роботи Інституту людини Київського університету імені Бориса Грінченка «Особистість в умовах суспільних трансформацій сучасної України» (державний реєстраційний номер 0116U002960). Тему дисертаційного дослідження затверджено Вченою радою Київського університету імені Бориса Грінченка (протокол № 1 від 25 січня 2018 року) та узгоджено в бюро Міжвідомчої ради з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 2 від 27 березня 2018 р.).

Наукова новизна та теоретичне значення одержаних результатів:

- *проаналізовано* внутрішню структуру професійного стереотипу;
- *виявлено* причинно-наслідкові зв'язки між механізмами виникнення професійних стереотипів та їх закріплення;
- *досліджено* вплив професійних стереотипів на особистісні та професійні якості вихователів закладів дошкільної освіти; на основі отриманих результатів;
- *розроблено та апробовано* програму психологічного супроводу подолання професійних стереотипів вихователів, яка може застосовуватись у професійній підготовці студентів спеціальності 012 «Дошкільна освіта» з метою профілактики даної проблеми.

Апробація результатів дослідження. Результати дисертаційного дослідження апробовано на міжнародних науково-практичних конференціях: Всеукраїнська практична онлайн конференція «Дистанційна освіта: можливості, структура, засоби та інструменти» 05-06 червня 2021 р.; Всеукраїнська практична онлайн конференція «Безперервний професійний розвиток педагогів в умовах реформування дошкільної освіти», 23-24 квітня 2021 р.; Міжнародна науково-практична інтернет конференція «Гармонізація розвитку особистості в сучасних соціокультурних умовах» 21-23 квітня 2021 р.; Всеукраїнська наукова онлайн конференція «Міжособистісна взаємодія. Обмін досвідом» 10-11 квітня 2021 р.; Міжнародна науково-практична конференція «Креативна трансформація та модернізація сучасного суспільства», дистанційна, січень 2021 р.; Інтернет-конференція «Виховання та розвиток успішної особистості», м. Київ, грудень 2020 р.; Конференція «Організація навчального процесу. Новий освітній простір», м. Київ, 2020 р.; II Всеукраїнська науково-практична онлайн-конференція «Соціальне становлення особистості в умовах суспільних трансформацій: наукові підходи та сучасні практики», м. Київ, 2020 р.; Міжнародна науково-практична Інтернет конференція "Шляхи удосконалення професійних компетентностей фахівців в умовах сьогодення", м. Київ, 2020р.; II Міжнародна науково-практична конференція «Актуальні проблеми сучасної психології: шляхи становлення

особистості», м. Переяслав, 2020р.; Міжнародна науково-практична конференція «Дослідження різних напрямків розвитку психології та педагогіки», тези опубліковані у відповідному збірнику. Тема доповіді - "Теоретичні підходи та актуальні проблеми визначення поняття "стереотип" в педагогічній діяльності вихователя", м. Одеса, 2020р.; Міжнародна конференція «Здоров'язберігаючі технології та якість життя: медичні, педагогічні та соціально -психологічні виміри», тези опубліковані у відповідному збірнику. Тема доповіді - "The mental Health of preschool children and professional stereotypes of caregivers", м. Люблин, 2019р.; Осіння школа Сковородинівської академії молодих учених, м. Харків, 2018р.; Всеукраїнська гештальт - конференція "Гештальт - підхід, як наука, мистецтво та культура", м. Київ, 2017р.

Основні результати дослідження висвітлено у 10 публікаціях автора: у 3 статтях – у фахових виданнях, що входять до переліку ДАК України, та 1 стаття – в іноземному виданні, у 3 тезах Міжнародних та Всеукраїнських наукових конференцій.

Структура та обсяг роботи. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел, додатків. Список використаних джерел налічує 212 найменувань, з них 20 англійською мовою. Зміст дисертації викладено на 160 сторінках. Текст роботи ілюструють 19 таблиць, 14 рисунків, і 23 додатки.

Надійність та вірогідність результатів дослідження забезпечувалися теоретико-методологічним обґрунтуванням вихідних положень, застосуванням 8 надійних і валідних діагностичних методик, належною репрезентативністю вибірки, поєднанням якісного та кількісного аналізу емпіричних даних, що відповідають специфіці досліджуваного явища, коректним застосуванням методів математико-статичної обробки даних.

Практичне значення дослідження зумовлене можливістю використання одержаних результатів в якості навчального матеріалу при проведенні курсів підвищення кваліфікації вихователів і в процесі підготовки студентів

педагогічних вузів, розробка програми психологічного супроводу подолання професійних стереотипів для покращення ефективності роботи педагогічних працівників закладів дошкільної освіти у взаємодії з дітьми дошкільного віку.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНИХ СТЕРЕОТИПІВ ОСОБИСТОСТІ

У даному розділі описано історіогенез поняття «стереотип», структуру, види, типи та функції; розглянуто ключові теорії науковців, що вивчали дану тему. Виокремлено основні наукові підходи до тлумачення професійних стереотипів. Подано теоретико-методологічні позиції професійної діяльності вихователя, її специфіки та механізми розвитку у сучасній психолого-педагогічній теорії та практиці.. Обґрунтовано психологічні характеристики професійних стереотипів вихователів дошкільної освіти. Презентована теоретична модель подолання професійних стереотипів в умовах реформування дошкільної освіти.

1.1. Історіогенез поняття «стереотипи» як предмету психологічного дослідження

В процесі своєї життєдіяльності кожна особистість прагне знайти певні стійкі образи, форми і шаблони, які допомогли б упорядкувати, систематизувати та об'єднати її досвід. Саме ці узагальнені образи і дії, поведінку і свідомість, повторюючись і викликаючи до себе стійке ставлення людей, вчені називають стереотипами [2]. Роль «стереотипу» в нашому житті істотна, так як завдяки йому можна швидше орієнтуватися в житті, при цьому в якійсь мірі скоротити витрати розумової діяльності та часу.

Типограф Фермін Дідо у Франції у XVIII сторіччі винайшов поняття «стереотип» для позначення копії друкованої форми у вигляді монолітної пластини для друку багатотиражних видань.

Поняття «стереотип» походить від грецьких слів «твердий» та «відбиток», і вперше було використане в типографській справі, де стереотип — монолітна друкована форма, копія з типографського набору або кліше, використовувана для друкарських машин. Дане поняття більш вживане в сучасній соціальній

теорії та психології, а також має різні значення поняття «стереотип» залежно від методологічного напрямку наукової школи [25].

Класик американської журналістики Уолтер Ліппман був першим вченим, який використовував поняття «стереотип» як опис психологічного явища та в 1922 році опублікував книгу «Громадська Думка» (Public Opinion). Вчений Уолтер Ліппман за допомогою поняття «стереотип» намагався описати метод, за допомогою якого суспільство намагається категоризувати людей [203].

Таким чином, можна зробити висновок, що поняття «стереотип» являє собою схематичну картину світу, що містить оціночний елемент, яка визначається культурою в свідомості людини.

Досліджуючи тему «стереотипи» слід акцентувати увагу на синонімах до цього поняття, а саме «установка», «упередження», «атитюд», «шаблон», «соціальна установка», а також розглянути спільне та відмінне між ними. (Таб. 1.1.)

Поняття «установка» - «це дія або намір зумовлений попереднім досвідом готовність людини до виконання певної діяльності; спрямованість діяльності організму або якогось його органу» [18, с.497].

Згідно словнику української мови упередження – «це хибна думка, яка складається щодо кого-, чого-небудь наперед, без ознайомлення, та пов'язане з нею відповідне ставлення» [18, с. 457].

«Атитюд» (настанова) - це соціальна установка; стійка схильність, готовність індивіда або групи до дії, орієнтованої на соціально значимий об'єкт; система ціннісних орієнтацій особистості в суспільстві [18].

Таблиця 1.1.

Співставлення понять до терміну «стереотип» у науковому просторі

Поняття	Визначення
Стереотип	стійкий і спрощений образ чи уявлення про явище, подію, людину чи групу людей. зазвичай ґрунтується на переконанні, що всі члени певної групи однакові й нічим не

	відрізняються один від одного, що всім членам певної групи притаманні схожі якості.
Установка	це дія або намір зумовлений попереднім досвідом готовність людини до виконання певної діяльності; спрямованість діяльності організму або якогось його органу
Упередження	це хибна думка, яка складається щодо кого-, чого-небудь наперед, без ознайомлення, та пов'язане з нею відповідне ставлення
Аттитюд	це соціальна установка; стійка схильність, готовність індивіда або групи до дії, орієнтованої на соціально значимий об'єкт; система ціннісних орієнтацій особистості в суспільстві.
Шаблон	це зразок, взятий для наслідування; штамп, банальність
Соціальна установка	детермінована минулим досвідом психологічна готовність індивіда до певної поведінки стосовно конкретних об'єктів, до вироблення його суб'єктивних орієнтацій як члена групи (суспільства) щодо соціальних цінностей, об'єктів тощо .

«Шаблон» – «це зразок, взятий для наслідування; штамп, банальність» [18, с. 394].

«Соціальна установка» — детермінована минулим досвідом психологічна готовність індивіда до певної поведінки стосовно конкретних об'єктів, до вироблення його суб'єктивних орієнтацій як члена групи (суспільства) щодо соціальних цінностей, об'єктів тощо [19].

Згідно визначень даних понять, можна зробити висновок, що їх об'єднує певний досвід, який був отриманий протягом якогось часу та, який впливає на предиктивність думок та дій особистості в схожій ситуації.

Феномен «стереотип» розглядається в працях багатьох вчених в різних галузях науки: соціологія, психологія, філософія, етнографія, когнітологія, лінгвістика (У. Ліппман, В. Дулаз, Ж. Коллен, Р.С. Немов, Ю.А. Сорокін, В. Ядов, Ю.Є. Прохоров, А.В. Меренков, П.Н. Шихирев, А.В. Міхеєв, С.М. Толстая, А.К. Бай-Бурін і ін.).

Представники кожної з названих наук виділяють в стереотипі ті його властивості, які вони помічають з позицій своєї галузі дослідження, а тому виділяються: соціальні стереотипи, стереотипи спілкування, ментальні стереотипи, культурні стереотипи, етнокультурні стереотипи і т. д.

Зауважимо, що поняття «стереотип» з психологічної точки зору – стійкий і спрощений образ чи уявлення про явище, подію, людину чи групу людей. зазвичай ґрунтується на переконанні, що всі члени певної групи однакові й нічим не відрізняються один від одного, що всім членам певної групи притаманні схожі якості. Узагальнюючи дане поняття, робимо висновок, що «стереотип» - це усталена думка щодо людей, національностей, вчинків чи дій.

На думку В. Дулаза: «стереотипізація це процес приписування подібних характеристик різних членам однієї і тієї ж групи без достатнього усвідомлення можливих відмінностей між ними» [2].

Вчений В.А. Ядов вважає, що: «будучи продуктами соціального середовища і соціального сприйняття, стереотипи як стандартизовані образи або уявлення про соціальні об'єкти, мають високу стійкість». Ці соціальні образи містяться в свідомості людей і здатні надавати певний вплив на уявлення людини про навколишню дійсність[188].

Основна ідея, що лежить в основі концепції В.А. Ядова «Диспозиційна концепція регуляції соціальної поведінки особистості» (Рис.1), полягає в тому, що людина володіє складною системою різних диспозиційних утворень, які регулюють її поведінку і діяльність. Ці диспозиції організовані ієрархічно, тобто можна позначити більш низькі і більш високі їх рівні. Визначення рівнів диспозиційної регуляції соціальної поведінки особистості здійснюється на підставі схеми Д.Н.Узнадзе [174], згідно з якою установка виникає завжди при

наявності певної потреби, з одного боку, і ситуації задоволення цієї потреби - з іншого. Однак зазначені Д.Н.Узнадзе установки виникали при "зустрічі" лише елементарних людських потреб і досить нескладних ситуацій їх задоволення.

В.А.Ядов припустив, що: «на різних рівнях потреб і в більш складних, в тому числі соціальних, ситуаціях діють інші диспозиційні утворення, причому вони виникають щоразу при "зустрічі" певного рівня потреб і певного рівня ситуацій їх задоволення»[188]. Для того щоб тепер намалювати загальну схему всіх цих диспозицій, необхідно хоча б умовно описати як ієрархію потреб, так і ієрархію ситуацій, в яких може діяти людина.

У такій ієрархії потреби класифікуються за рівнем включення особистості в різні сфери соціальної діяльності, відповідні розширення потреб особистості. Першою сферою, де реалізуються потреби людини, є сімейне оточення, наступною - контактна (мала) група, в рамках якої безпосередньо діє індивід, далі - ширша сфера діяльності, пов'язана з певною сферою праці, дозвілля, побуту, і, нарешті, сфера діяльності, що розуміється як певна соціально-класова структура, в яку індивід включається через освоєння ідеологічних і культурних цінностей суспільства. Таким чином, виявляється чотири рівні потреб, відповідно до того, в яких сферах діяльності вони знаходять своє задоволення (Рис.1) [188].

Далі вибудовується умовна для потреб даної схеми ієрархія ситуацій (С), в якій може діяти індивід в залежності від потреб. Ці ситуації структуровані по тривалості часу, "протягом якого зберігається основна якість даних умов". Нижчим рівнем ситуацій є предметні ситуації, що швидко змінюються, відносно короткочасні. Наступний рівень - ситуації групового спілкування, характерні для діяльності індивіда в рамках малої групи. Більш стійкі умови діяльності, що мають місце в сферах праці (що протікає в рамках якоїсь професії, галузі і т.д.), дозвілля, побуту, задають третій рівень ситуацій.

Нарешті, найбільш довготривалі, стійкі умови діяльності властиві найбільш широкій сфері життєдіяльності особистості - в рамках певного типу суспільства, широкої економічної, політичної та ідеологічної структури його

функціонування. Таким чином, структура ситуацій, в яких діє особистість, може бути зображена також за допомогою характеристики чотирьох її ступенів.



Рис. 1. Система диспозиційних утворень (за В. Ядовим)

Якщо розглянути з позицій цієї схеми ієрархію рівнів різних диспозиційних утворень (Д), то логічно позначити відповідну диспозицію на перетині кожного рівня потреб і ситуацій їх задоволення. Тоді виділяються відповідно чотири рівні диспозицій: а) перший рівень складають елементарні фіксовані установки (з точки зору Д.Н.Узнадзе вони формуються на основі вітальних потреб і в найпростіших ситуаціях в умовах сімейного оточення, і в самих нижчих "предметних ситуаціях" (термін "set")); б) другий рівень - більш складні диспозиції, які формуються на основі потреби людини в спілкуванні, що здійснюється в малій групі, відповідно, - соціальні фіксовані установки або аттitudи, які в порівнянні з елементарної фіксованою установкою мають складну трикомпонентну структуру (когнітивний, афективний і поведінковий

компоненти); в) третій рівень фіксує загальну спрямованість інтересів особистості щодо конкретної сфери соціальної активності, або базові соціальні установки (формується в тих сферах діяльності, де особистість задовольняє свою потребу в активності, що проявляється як конкретна "робота", конкретна область дозвілля та ін.). Так само, як і аттитюди, базові соціальні установки мають трикомпонентну структуру; г) четвертий, вищий рівень диспозицій утворює система ціннісних орієнтацій особистості, які регулюють поведінку і діяльність особистості в найбільш значущих ситуаціях її соціальної активності, в яких виражається ставлення особистості до цілей життєдіяльності, до засобів задоволення цих цілей, тобто до обставин життя особистості, детермінованим загальними соціальними умовами, типом суспільства, системою його економічних, політичних, ідеологічних принципів[188].

Вчений В. Ядов вважає, що, будучи продуктами соціального середовища і соціального сприйняття, стереотипи як стандартизовані образи або уявлення про соціальні об'єкти, мають високу стійкість. Ці соціальні образи містяться в свідомості людей і здатні надавати певний вплив на уявлення людини про навколишню дійсність[188].

Як стверджує Р.С. Немов «Стереотип-це соціально-психологічне явище, яке визначається як спотворене, неточне, узагальнено ірраціональне уявлення певної категорії людей про щось, як спотворена система соціальних установок, що склалася в даному суспільстві» [110].

Соціальні стереотипи проявляють себе як мовні стереотипи, стереотипи мислення, та стереотипи поведінки особистості.

Розглянемо теорію А.В. Меренкової, яка аналізує стереотипи як "програму", схему, зразок взаємодії людини з навколишнім світом. Оскільки навколишня дійсність має певну стійкість, то у людини формується певна система реакцій на повторювані події з боку середовища. Стереотип пов'язаний з очікуванням щодо того, що відбувається в світі, тому має такі риси, як "стійкість, повторюваність, стандартність, спрощеність" [91, с. 288-290].

Таким чином, на думку А.В. Меренкової, «соціальні стереотипи необхідні для стабільного функціонування суспільства для взаємодії його зі світом» [91, с. 288-290].

Після того як вчений Уолтер Ліпман вперше описав поняття «стереотип» як психологічне явище, було запропоновано величезну кількість конкретних визначень стереотипу в різних галузях психології.

Так, вчений Тамотсу Шибутані визначає стереотип як «популярне поняття, що означає угруповання людей, з точки зору якого легко розрізнити ознаки, підтримувані широко поширеними уявленнями щодо властивостей цих людей» [5, с. 148].

На думку Р. Таждурі соціальний стереотип це «схильність сприймати суб'єкта легко і швидко, а також класифікувати отриману інформацію за певними категоріями в залежності від його віку, статі, етнічної приналежності, національності, професії, і тим самим приписувати йому якості, які вважаються типовими для людей цієї категорії»[35].

Отже, для того, щоб охарактеризувати предмет, не обов'язково бачити його. Згідно механізму реакції, спочатку людина дає визначення предмету, а потім розглядає його. У величезному зовнішньому світі ми виокремлює те, що вже було визначено нашою культурою. Сприймання предметів з навколишнього середовища відбувається через стереотипи людської культури [2].

У більшості робіт стереотипи обговорюються в контексті соціальної взаємодії та представлені своєрідною «моделлю» поведінки. Дана модель поведінки визначається конкретним національним вибором відповідної тактики та стратегії поведінки в будь-якій ситуації. Відповідно до обраної моделі поведінки визначається певний набір потреб та мотивації. Таким чином, стереотипи розглядаються як «ознаки, які певним чином є усним призначенням об'єктивної потреби соціальної, етнічної групи, “національно-культурного регіону”, як перевірене відображення діяльності, виступають як об'єкти задоволення конкретних потреб” [76].

Таким чином, наша авторська позиція щодо визначення професійного стереотипу вихователя полягає в наступному: професійний стереотип вихователя – це стійкий, схематичний, емоційно забарвлений образ про педагогічну діяльність (зміст, форми та методи) та її суб'єктів (діти дошкільного віку, їх батьки, колеги, адміністрація та самих себе).

Послідовники еволюційної психології (Д. Туби, Л. Космайдес) вважають, що: «формування стереотипів забезпечило людям еволюційну перевагу перед іншими живими істотами; здатність швидко розрізняти друзів і ворогів тільки на основі їх зовнішнього вигляду давала людям можливість виживати і процвітати»[212]. У граничному випадку потреба давати швидко оцінку незнайомцям може породити ксенофобію - і вважається, що страх перед незнайомими або відмінними від нас людьми може мати міцне генетичне коріння. Можливо, люди запрограмовані позитивно реагувати на тих, хто генетично схожий з ними, і негативно - на тих, хто генетично від них відрізняється.

Згідно теорії вченого Уолтера Ліпмана, поняття «стереотип» характеризується за наступними типами. (Рис.2)

Особистість, будучи членом будь-якого суспільства, може мати набір індивідуальних стереотипів, що сформувалися в результаті її приналежності до різних груп одночасно. Члени однієї групи можуть мати потреби і інтереси, відмінні від потреб та інтересів іншої групи.

Отже, за суб'єктами ми виділили індивідуальні та групові стереотипи.

Індивідуальні стереотипи - це уявлення і переконання окремої людини щодо тих чи інших характеристик певної групи людей, а також прийняті людиною традиційні способи задоволення потреб, що склалися в даній групі.

Групові стереотипи - це всіма прийняті і загальні для всіх представників даної групи уявлення і переконання [169].

За механізмом формування стереотипи бувають дедуктивні та індуктивні.



Рис 2. Типологія поняття «стереотип» за носіями та об'єктами спрямування

Дедуктивні стереотипи засвоюються індивідом в процесі соціалізації у вигляді готового образу, потім абстрактне узагальнення уявлення додається до кожного без винятку носія певної культури» [51].

На відміну від дедуктивних індуктивні стереотипи виникають в процесі безпосереднього контакту індивіда з представником іншої культури. Окремий випадок, якась конкретна ситуація може спровокувати формування стереотипного уявлення про всю соціальної групи. «Індуктивні стереотипи виникають на основі дуже обмеженого досвіду, часто на основі спілкування з одним або декількома представниками іншої культури. Цей вид стереотипів найбільш небезпечний, оскільки ґрунтується на особистому досвіді і створює ілюзію знання іншої культури» [51, с.162].

За типом соціальної групи стереотипи бувають: гендерні, соціальні, релігійні, політичні, етнічні/національні, расові, професійні, регіональні, державні.

До стереотипів за соціальною групою може бути застосована така класифікація - «свій» / «чужий», іншими словами - за належністю суб'єкта стереотипізації до об'єкта, тобто до певної соціальної групи. За цим параметром

стереотипи поділяються на авто- і гетеростереотипи. Автостереотип - це образ уявлення будь-якої соціальної групи про самого себе, гетеростереотип - образ уявлення цієї групи про інших / чужих групах. Використовуються також терміни ендо- та екзостереотип.

За змістом афективного компоненту стереотипи поділяються на: позитивні та негативні.

Позитивні стереотипи утворюються тоді, коли позитивні риси одного чи кількох представників групи, класу, раси, національності чи держави у перебільшеному вигляді схематично переносяться на всю спільноту чи державу[210].

Негативні риси одного чи кількох представників групи, класу, раси, нації чи держави у гіпертрофованому вигляді схематично переносяться на всю спільноту чи державу[210].

Стереотипи поділяються на інтенсивні та медіальні за інтенсивністю емоційного заряду [87].

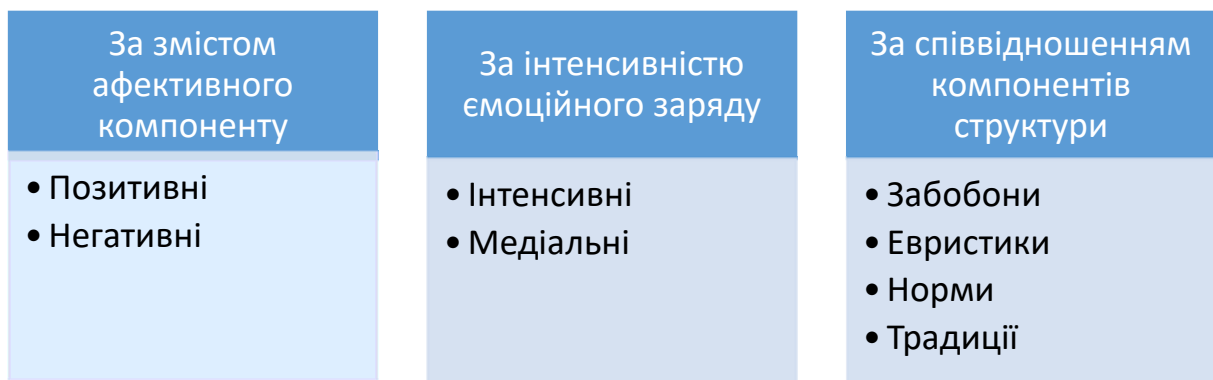


Рис 3. Типологія поняття «стереотип»

За дослідженням Уолтера Ліпмана всі стереотипи володіють чотирма ознаками [203]:

- схематичні, не відображують дійсність в повному обсязі;
- помилкові, не дають дійсного уявлення про людину чи об'єкти;
- живучі, для руйнування стереотипу потрібен час;

– рідко відтворюються однією людиною, це зазвичай плід роботи товариства в цілому.

Вчений Уолтер Ліппман виділив чотири аспекти стереотипів та згодом з'явилося багато інших градацій, які, з усім тим, багато в чому слідували його ідеям. По-перше, стереотипи завжди простіші, ніж реальність - складні характеристики стереотипи «укладають» в дві-три пропозиції. По-друге, люди набувають стереотипи (від знайомих, засобів масової інформації та ін.), а не формулюють їх самі на основі особистого досвіду. Стереотипи - це «узагальнення, що допомагають нам в нашому повсякденному житті» [203]. Вони являють собою швидкі раціональні судження, які ми іноді використовуємо для додання сенсу спостережуваним подіям, так як спроба зрозуміти складності нашого світу «з нуля» виявляється досить тривалим процесом. Навіть якщо стереотипи помилкові, вони все одно виконують «функцію реальності».

Стереотипи формуються за наступними чинниками:

- за браком часу;
- у разі великої зайнятості та перевтоми;
- в умовах емоційного збудження;
- у незрілі роки, коли ще немає достатнього життєвого досвіду.

На думку вчених стереотипізація особистості формується через думки важливих для неї людей, а не на основі тільки власних спостережень.

Важливо розглянути також класифікацію стереотипів. Н. Речкін приводить наступну класифікацію стереотипів: стереотипи картини світу, світоглядні стереотипи, стереотипи мислення, методологічні стереотипи, стереотипи методичні, технологічні стереотипи [142] описує шість груп соціально-перцептивних стереотипів: 1) антропологічні; 2) етнонаціональні 3) соціально-статусні; 4) соціально рольові (як приклад, стереотип вихователя – добра, справедлива, повчальна); 5) експресивно-естетичні 6) вербально-поведінкові.

В структурі етнічних стереотипів, які являються різновидом соціальних та за своєю структурою й функціями близькі до соціальної установки, лежить 4-х компонентна структура Л. Едвардса [197], що являє собою:

- змістовність (приписування, або пізнавальний блок стереотипів);
- одноманітність (ступінь згоди приписуваними якостями);
- спрямованість (співвідношення позитивної чи негативної представленості у свідомості педагогів);
- інтенсивність (рівень упередженості).

Отже, це дає змогу розглядати відповідну структуру й в межах педагогічної психології. Також, слід обмовитись, що в рамках наших попередніх теоретичних розвідок, вже було уточнено й конкретизовано наукові думки з приводу розуміння установки й стереотипу як одного процесу; установки як психологічної основи стереотипу; як форм вираження, або їх елементи та ін. (С. Аш, І. Бучилова, О. Мицагіна, Н. Речікн, Л. Фестингер, Ф. Хайдер, П. Шихірьов, В. Ядов). Варто лише доповнити, що функції установок полягають у забезпеченні педагога здатністю реагувати на ситуацію і зовнішні об'єкти на основі минулого досвіду.

У 1942 році М. Сміт запропонував свою структуру соціальної установки:, яка складалась з 3 компонентів: емоційний, когнітивний та операційний компоненти (Рис.4) [210].

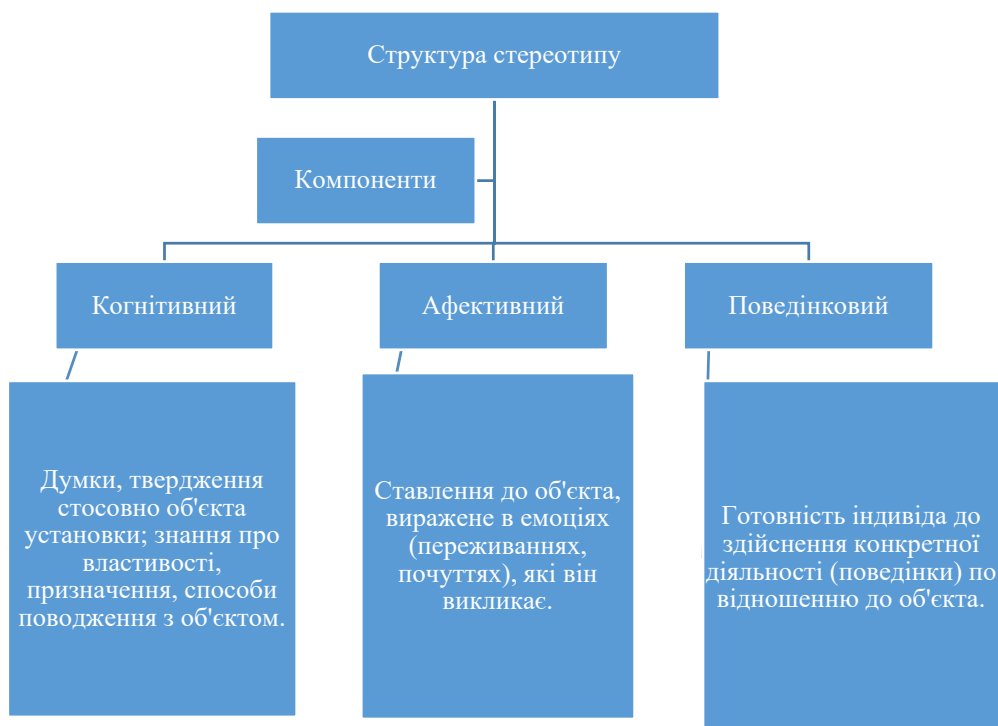


Рис. 4. Структура соціальної установки (за М.Смітом)

Згідно функціональної теорії М. Сміта, Д. Брунера, Р. Уайта (1956) соціальна установка має наступні функції[210].:

1. Функція оцінки об'єкта (когнітивний компонент) - спрощення надходження нової інформації щодо оцінки соціального об'єкту.

2. Функція соціального пристосування (афективний компонент) - опосередкування міжособистісних відносин в групі; відбувається ідентифікація з групою або протиставлення себе групі.

3. Функція екстерналізації (поведінковий компонент) - втілення в життя прихованих, глибинних мотивів людини.

Когнітивний компонент відповідає за певні знання та образи провідних характеристик професійної діяльності: ступінь забезпеченості, результати праці, кваліфікації, стилю керівництва, позиції керівника, збалансованості між інструментальними і експресивними компонентами діяльності, особливостями самоврядування, найбільш часто використовуваних стратегій міжособистісної і міжгрупової взаємодії.

Афективний компонент стереотипу відображає ступінь стійкості уявлень і образів у свідомості. Він складається зі ставлення до себе, свого професійного і життєвого досвіду діяльності та соціального оточення. Результатом взаємодії когнітивного та афективного компонентів є формування поведінкової складової стереотипу, яка впливає на рішення вихователя щодо стилю поведінки у сформованих умовах. Позитивною дією професійних стереотипів є те, що вони мінімізують витрачений час реакції та забезпечують точність та успішність діяльності вихователя.

Думка вчених щодо трактування змісту поведінкового компоненту різниться. Так, одні вчені розуміють під поведінковим компонентом «спостереження, які пов'язують з установкою дії». Інші вказують на те, що під поведінковим компонентом маються на увазі не конкретні дії, а «ментальний образ дій, який може розглядатися як передумова до певних вчинків». Прихильники (Чойропова Т.Ц., Степанова Н.А.) цієї точки зору розглядають поведінковий компонент стереотипу як «програму дій, що стосуються даного

об'єкту» та, як «уявлення про те, як вести себе по відношенню до іншої групи». Таке розуміння стереотипу зближує його з поняттям соціальної установки, про який вже йшла мова вище.

Дані компоненти перебувають в нерозривній єдності між собою та поєднуються критеріями: змістовність, одноманітність, спрямованість та інтенсивність.

Проте, деякі вчені як, наприклад, Д.В. Джамаліян вважає: «наявність поведінкового компонента «не завжди обов'язкова», при цьому обов'язковим вважає «наявність певного поведінкового потенціалу» [45].

Важливо розглянути вплив стереотипів на професійну діяльність освітян, зокрема, вихователів в умовах реформування дошкільної освіти.

1.2. Характеристики професійних стереотипів педагогічних працівників закладів дошкільної освіти

У час трансформації освітньої системи в Україні, та у світі, в цілому, де на зміну готовим алгоритмам виховання та навчання приходить креативність, різнобічна обізнаність та вміння розвивати самостійність у дітей дошкільного віку, перед вихователем постає проблема подолання професійних стереотипів, які стають на заваді до освітнього прогресу.

Згідно з Національною доктриною розвитку освіти України, має забезпечуватися прискорений, випереджальний, інноваційний хід освітнього процесу, створюватися умови для зростання, самоствердження та самореалізації особистості протягом життя. Шляхи виконання цього завдання передбачають психолого-педагогічне обґрунтування змісту й методів навчально-виховного процесу, спрямованих саме на розвиток індивідуальності кожної дитини [175].

Реформування освіти в Україні почалось у 2017 році з Закону «Про освіту» [55] та здійснюється за чотирма напрямками: реформування середньої освіти, професійної (професійно-технічної) освіти, вищої освіти та створення нової системи управління і фінансування науки.

Необхідність трансформаційних змін пов'язана з невідповідністю старої системи освіти ані сучасним запитам з боку особистості дітей та суспільства,

в цілому, ані потребам та світовим тенденціям. Освіта як система застаріла і більше не задовольняє потреб людства у вмотивованих, впевнених, обізнаних та креативних особистостях.

Трансформаційні зміни почались з початкової школи, що на нашу думку, не досить логічно та не справедливо. Адже, дошкільна освіта це фундамент для розвитку дитини, саме з неї починається психічне та фізичне становлення особистості. Дошкільний вік це важливий період в житті дитини, який не можна ігнорувати. В цей період відбувається стрімкий розвиток психіки та соціалізації, а саме[185].

- розвиток мотиваційної сфери - засвоєння функцій, смислів, завдань людської діяльності. Дитина прагне до суспільно значущої і схвалюваної діяльності, відбувається перша субпідрядність мотивів, що є першим кроком на шляху до їх ієрархії, які забезпечують психологічну готовність до школи;
- подолання пізнавального «егоцентризму», дитина починає співвідносити власну позицію з іншою думкою, вчиться координувати свої дії з діями оточуючих;
- розвиток ідеального плану, що характеризується переходом від зовнішніх дій до дій у внутрішньому плані;
- розвиток довільності дій за допомогою підпорядкування правилам, процес соціалізації дитини, розвитку всіх психічних процесів.

Система дошкільної освіти конфліктує з сучасними потребами людства. Те, що було нормальним десять років тому, зараз впливає негативно та деструктивно.

Раніше дітей виховували дотримуючись принципів однаковості та рівності, тому що так було прийнято в суспільстві. Але останнім часом, пріоритетом у вихованні сучасних дітей дошкільного віку став індивідуальний та креативний підхід, який має на меті розвиток самостійності у молодого покоління. Діти дошкільного віку з дитинства засвоюють паттерни поведінки та образу мислення завдяки дорослим, які їх оточують, а саме батькам, членам сім'ї та вихователям. Через професійні стереотипи, які були закладені минулим

поколінням, вихователі не можуть ефективно та якісно виховувати та навчати сучасних дітей дошкільного віку.

Так, згідно закону «Про дошкільну освіту»: «дошкільна освіта - цілісний процес, спрямований на: забезпечення всебічного розвитку дитини дошкільного віку відповідно до її задатків, нахилів, здібностей, індивідуальних, психічних та фізичних особливостей, культурних потреб» [53].

Даний закон має на меті індивідуальний підхід до кожної дитини дошкільного віку в залежності від її потреб на відміну від старої системи дошкільної освіти, де рушійною силою був колективізм та не враховувались індивідуальні особливості.

Активний процес модернізації освітнього процесу в Україні висуває якісно нові вимоги й, зокрема, до дошкільної освіти, що пов'язані з переходом закладів дошкільної освіти (ЗДО) від режиму функціонування до режиму розвитку. На сьогодні розвиток останньої передбачає якісні зміни в системі побудови взаємодії вихователя з дітьми дошкільного віку та їхніми батьками.

Згідно з Базовим компонентом дошкільної освіти України: «увага педагога має бути спрямована на основні лінії розвитку фізичного, психічного й морально-духовного здоров'я дитини, а також її індивідуальність, особистісні цінності як своєрідний внутрішній стрижень, емоційну сприйнятливість, ціннісні етичні орієнтації з формування навичок практичного життя» [7].

Згідно наказу № 755-21 «Про затвердження професійного стандарту «Вихователь закладу дошкільної освіти» від 19 жовтня 2021 року основною метою професійної діяльності є: «організація навчання, виховання та розвитку вихованців під час здобуття ними дошкільної освіти шляхом формування ключових компетентностей відповідно до державного стандарту» [100].

Згідно статті 5 закону «Про дошкільну освіту» систему дошкільної освіти становлять [53]:

- заклади дошкільної освіти незалежно від підпорядкування, типів і форм власності;
- наукові і методичні установи;

- органи управління освітою;
- освіта та виховання в сім'ї.

Дана система підтверджує той факт, що всі учасники виховного процесу мають взаємодіяти один з одним для виконання поставленої мети, а саме, всебічний розвиток дитини дошкільного віку. З цього виходить, що до переліку професійних якостей педагога слід додати партнерство з батьками дітей дошкільного віку.

Адже, батьківсько-дитячі стосунки впливають на психічний розвиток дитини та процес її соціалізації. Важливо розглянути які саме варіанти взаємодії в рамках батьківсько- дитячих стосунках мають вагомий вплив [147].

- характер емоційного зв'язку (з боку батьків — це емоційне прийняття дитини, тобто батьківська любов, з боку дитини — емоційне ставлення до батьків, дитина відчуває прихильність до батьків);
- наявність стійких мотивів у сімейному вихованні; включеність батьків у процес піклування про дитину;
- забезпечення автономії дитини під час розв'язання проблемних та конфліктних ситуацій;
- соціальний контроль (додержання прав, обов'язків, вимог, заборон; а також визначення їх змісту, кількості, способів контролю, санкцій (заохочення і підкріплення), батьківський моніторинг); - стійкість і послідовність (чи суперечливість) сімейного виховання.

З вищезазначеного зрозуміло який вплив має сім'я на розвиток дитини, тому так важливо педагогам співпрацювати з батьками для ефективного та всебічного розвитку дитини дошкільного віку.

Психологічний портрет сучасного вихователя ЗДО — це «насамперед, творча особистість, яка впроваджує інноваційні методи роботи з дітьми, має високий рівень емоційного інтелекту, вміє знаходити підхід до кожного малюка, працює над самовдосконаленням та підвищує рівень своєї кваліфікації»[132].

Система дошкільної освіти минулих років була орієнтована здебільшого на знання вікових особливостей малюка, що, в свою чергу, зумовило формування

професійних стереотипів у вихователя та їх вплив на розвиток індивідуальності дітей дошкільного віку. На сьогодні це одна з актуальних проблем, притаманних глобалізаційним змінам сучасного суспільства[134].

З огляду на це професійні завдання, які має здійснювати сучасний педагог, мають ініціювати формування нових навичок та умінь, відсутність шаблонного мислення.

Педагогічна професія пред'являє до особистості особливі вимоги, оскільки від педагога багато в чому залежить благополуччя або проблеми в розвитку його вихованців. Людина, яка вибрала дану професію, повинна усвідомлювати високий рівень своєї відповідальності за сьогоднішнє і майбутнє дітей. Освітні установи є найважливішим інститутом соціалізації особистості і від успішності дитини в найважливіших сферах життя, пов'язаними з ними - навчання, відношення з педагогами і однолітками, багато в чому залежить її емоційний стан, впевненість у собі, здатність адаптуватися в соціумі.

Згідно наказу № 755-21 «Про затвердження професійного стандарту «Вихователь закладу дошкільної освіти» від 19 жовтня 2021 року вихователь закладу дошкільної освіти має володіти наступними видами компетентностей (Табл.1.2.) [100]:

- громадянська компетентність (здатність діяти відповідально і свідомо на засадах поваги до прав і свобод людини та громадянина, тощо);
- соціальна компетентність (здатність до міжособистісної взаємодії, роботи в команді, спілкування з представниками інших професійних груп різного рівня);
- культурна компетентність (здатність виявляти повагу та цінувати українську національну культуру, поважати багатоманітність і мультикультурність у суспільстві; тощо);
- лідерська компетентність (здатність до прийняття ефективних рішень у професійній діяльності та відповідального ставлення до обов'язків, мотивування людей до досягнення спільної мети);

- підприємницька компетентність (здатність до творчого пошуку й реалізації нових ідей, до самопрезентації та результатів своєї професійної діяльності, тощо);
- етична компетентність (здатність усвідомлювати свої професійні можливості та діяти лише в межах рівня професійної підготовленості, діяти на основі етичних міркувань (мотивів), доброчесності, соціальної відповідальності, різноманітності та мультикультурності).

Вищеописані компетентності дають змогу стверджувати про важливість особистісно орієнтованого виховання дітей дошкільного віку, а саме процес психолого-педагогічної допомоги дитині у становленні її суб'єктивності, культурної ідентифікації, соціалізації, життєвого самовизначення. Особистісно орієнтований підхід поєднує виховання та освіту в єдиний процес допомоги, підтримки, соціально-педагогічного захисту, розвитку дитини, підготовка її до життєтворчості.

Крім загальних компетентностей, слід виділити такі важливі професійні якості, які повинні бути у кожного педагога: чуйність, гнучкість поведінки, любов до дітей, емпатія, толерантність, спонтанність. Адже, педагог закладів дошкільної освіти працює з маленькими дітьми і тому його діяльність ще більшою мірою передбачає відповідальність за життя, здоров'я і розвиток дітей.

Важливою особливістю нової парадигми дошкільної освіти є зміщення акцентів з активності дорослого, як центру відліку у традиційній педагогіці, на суб'єктну активність дитини. Дитиноцентризм означає оптимізацію навчально-виховного процесу в напрямі врахування потреб, інтересів, можливостей зростаючої особистості. Відповідно, у центрі уваги постає дошкільник як активний суб'єкт життя, діяльності, здатний в процесі навчання і виховання спиратися на власний життєвий досвід, збагачувати його з допомогою дорослих оволодівати вмінням довіряти йому. Тому основою побудови освітнього процесу має бути напрям індивідуалізації, що враховує відмінні, специфічні особливості розвитку кожного індивіда.

Також важливо відмітити професійні компетентності вихователів закладів дошкільної освіти в умовах реформування дошкільної освіти.

Таблиця 1.2

Загальні компетентності вихователів закладів дошкільної освіти

Загальні компетентності	Визначення
Громадянська компетентність	Здатність діяти відповідально і свідомо на засадах поваги до прав і свобод людини та громадянина; реалізувати свої права і обов'язки: усвідомлювати цінності громадянського суспільства та необхідність його сталого розвитку
Соціальна компетентність	Здатність до міжособистісної взаємодії, роботи в команді, спілкування з представниками інших професійних груп різного рівня
Культурна компетентність	Здатність виявляти повагу та цінувати українську національну культуру, поважати багатоманітність і мультикультурність у суспільстві: здатність до вираження національної культурної ідентичності, творчого самовираження
Лідерська компетентність	Здатність до прийняття ефективних рішень у професійній діяльності та відповідального ставлення до обов'язків, мотивування людей до досягнення спільної мети
Підприємницька компетентність	Здатність до творчого пошуку й реалізації нових ідей, до самопрезентації та результатів своєї професійної діяльності; здатність до керування власним життям і кар'єрою, планувати й управляти культурними та соціальними проектами, критично мислити
Етична компетентність	Здатність усвідомлювати свої професійні можливості та діяти лише в межах рівня професійної підготовленості, діяти на основі стичних міркувань (мотивів), доброчесності, соціальної відповідальності, поваги різноманітності та мультикультурності

Насамперед варто зауважити розподіл професійних компетентностей з урахуванням трудових функцій, а саме:

- організація, забезпечення та реалізація освітнього процесу;
- участь у створенні, підтримці та розвитку здорового, безпечного, інклюзивного освітнього середовища;
- партнерська взаємодія учасників освітнього процесу;
- професійний розвиток та самовдосконалення.

Таблиця 1.3.

Професійні компетентності вихователів закладів дошкільної освіти

Трудові функції	Професійні компетентності
Організація, забезпечення та реалізація освітнього процесу	<p><i>Прогностична.</i> Здатність планувати та прогнозувати результати освітнього процесу Здатність до цілепокладання, самоорганізації та підготовки до здійснення освітнього процесу Здатність до документування професійної діяльності</p>
	<p><i>Організаційна.</i> Здатність забезпечувати здобуття дошкільної освіти державною мовою Здатність обирати ефективні методи, форми та засоби організації освітнього процесу відповідно до запитів та потреб здобувачів освіти Здатність організувати ігрову (провідну) інші види діяльності, ініційовані дитиною та підтримувати види діяльності. Здатність забезпечувати здобуття дошкільної освіти дітьми з особливими освітніми потребами</p>
	<p><i>Оцінювально-аналітична</i> Здатність здійснювати та інтерпретувати результати моніторингу якості освітньої діяльності для адаптації та коригування освітнього процесу до можливостей та потреб здобувачів освіти Здатність визначати рівень сформованості компетентностей у здобувачів освіти відповідно до державного стандарту дошкільної освіти</p>
	<p><i>Предметно-методична</i> Здатність формувати у здобувачів освіти ключові компетентності відповідно до державного стандарту</p>
Участь у створенні, підтримці та розвитку здорового, безпечного, розвивального, інклюзивного освітнього середовища	<p><i>Здоров'язбережувальна</i> Здатність організувати фізично безпечне освітнє середовище Здатність організувати психологічно безпечне освітнє середовище</p>
	<p><i>Проектувальна</i> Здатність організувати та проектувати освітні осередки за принципами універсального дизайну та розумного пристосування</p>
Партнерська взаємодія з учасниками освітнього процесу	<p><i>Психо-емоційна</i> Здатність до самоконтролю, саморегуляції та толерантної взаємодії Здатність до швидкого реагування на зміни, гнучкість, адаптивність і стресостійкість</p>
	<p><i>Педагогічне партнерство</i> Здатність до ефективної співпраці та комунікації в професійній діяльності Здатність залучати учасників освітнього процесу на засадах партнерства та взаємної відповідальності Здатність до командної взаємодії</p>
	<p><i>Морально-етична</i> Здатність враховувати культурні, релігійні, соціальні та мовні особливості родини під час освітнього процесу та здійснювати його незалежно від власних поглядів, стереотипів та упереджень</p>
Професійний розвиток та самовдосконалення	<p><i>Здатність до навчання впродовж життя</i> Здатність до саморефлексії та самооцінювання власної професійної діяльності Здатність планувати та реалізувати індивідуальний професійний розвиток та самоосвіту</p>
	<p><i>Інформаційно-комунікаційна</i> Здатність орієнтуватись в інформаційному просторі Здатність ефективно використовувати інформаційно-комунікаційні технології (далі - ІКТ) та електронні освітні ресурси в професійній діяльності Здатність дотримуватись правил безпечної поведінки в цифровому середовищі</p>

Згідно табл 1.3. сучасний вихователь закладу дошкільної освіти має бути досить адаптивним, щоб швидко підлаштуватись під вимоги нової системи дошкільної освіти. Проте, введення різного роду інновацій, впровадження гуманістичних ідей стикаються в ряді випадків з усвідомленим чи неусвідомленим опором з боку працівників дошкільних закладів. Однією з причин, що породжують опір, є наявність стереотипів у різних сферах педагогічної реальності:

- вихователь, працюючи з маленькими дітьми, змушений постійно спрощувати свою поведінку, манери спілкування, мовленнєві висловлювання, підлаштовуючись під дитяче мислення, дитячі форми поведінки;

- на відміну від шкільного вчителя, який орієнтований на певний результат, оцінюваний в балах, вихователь відчуває менший тягар відповідальності; це призводить в одних педагогів до розширення можливостей для творчості, впровадження нових технологій та ін., у інших – до схильності працювати за шаблоном, за напрацьованими методиками, реалізувати навчально-дисциплінарну модель взаємодії з дітьми;

- прагнення працювати у відповідності зі сформованими стереотипами стимулює нерідко сама система організації професійної діяльності: повторюваний, регламентований режим дня, наявність постійного контролю з боку директора, методиста, інспекторів, часті перевірки, різного роду відкриті заходи і багато іншого, що до певної міри гальмує у деяких педагогів розвиток самостійності, творчого підходу до справи.

Однією з ключових педагогічних проблем є перенесення «старого» досвіду та змісту у сучасний освітній простір під новими гаслами й гучними формулюваннями. Перехід системи дошкільної освіти від раціональної моделі, в основі якої лежали трансляція знань і суб'єкт - об'єктні відносини до синергетичної моделі освіти, в основі якої є співпраця, взаємодія та суб'єкт - суб'єктні відносини, супроводжується руйнуванням певних педагогічних стереотипів[24].

Так у сучасного вихователя закономірно виникає ряд труднощів, що пов'язані із невідповідністю сучасних вимог та існуючих педагогічних стереотипів. Тобто, не стереотипи змінюються, а, навпаки, до нової реальності підшукуються попередньо сформовані стереотипи. Наприклад, до застарілого змісту занять, конспектів, розробок штучно прилаштовуються сфери життєдіяльності, лінії розвитку, здійснюється штучна класифікація матеріалу відповідно до сучасної термінології. При цьому вихователь не вникає у суть процесів, наявні стереотипи заважають критичності сприйняття, адекватності оцінки, поглибленому вивченню матеріалу. Що собою являє навчально - виховний процес - передачу суспільного досвіду, взаємодію вихователя і дитини, організацію навчальних занять, чи заміну їх іншими видами діяльності.

Роль стереотипів у взаємодії вихователів з дітьми дошкільного віку дуже велика, адже стереотипи можуть мати як позитивне, так і негативне значення. Позитивний момент професійних стереотипів вихователів зумовлюється тим, що вони забезпечують визначеність, точність, однозначність реагування в складних ситуаціях і відносну успішність діяльності. У той же час, професійні стереотипи частіше негативно впливають на процес і результативність педагогічної діяльності, тому що закріплюється зайва трафаретність в підходах, спрощеність у поглядах, ігнорування індивідуальних особливостей дошкільників.

Проблема стереотипів є однією з розроблюваних в сучасній психології і соціології. Починаючи з 20-х років 20-го століття не згасає інтерес до цього соціально-психологічного феномену, що відбивається у великій кількості публікацій (W. Lippman, В.С.Агеєв, А.А. Бодалєв, Я.Л. Коломінський, П.Н. Шихіреєв, Н. Бібік, О.Локшина, Л. Л. Хоружа, О. Пометун, С. Сисоєва та інші).

Проблему етнічних стереотипів вивчали – О.М. Лозова, Г.М. Свіденська, гендерних стереотипів вивчали – Г.Татаурова-Осика, Н.С. Шушанян, В.В. Чепурний, професійних стереотипів – О.Р.Ткачишина, К.Ю. Крещук, Л.В.Доценко, проблему психології особистості – С.М. Каліщук, Я.М. Раєвська, проблему реалізації індивідуального підходу до дітей дошкільного віку вивчали:

Т.О. Піроженко, Т.Л. Савченко, О.М. Кокун, І.М. Біла, Ю.Ю. Савченко, Б.Е. Робінсон, П. Скін, у вчителів та викладачів – О.В. Давидова, М.В. Присяжнюк, М.О. Самофалова, у школярів – С.М. Бондаренко, Т.А. Онопрієнко, у студентів – Е.В. Джавахішвілі, В.А. Сітаров, Т.С. Яценко.

В останні десятиріччя зріс інтерес до вивчення педагогічних стереотипів які сформувалися в сфері навчання і виховання стійких, спрощених, схематизованих і емоційно забарвлених уявлень про педагогічну діяльність, особистості дитини, батьків і самого педагога, що створюються на основі особистого досвіду людини, що передаються від соціального оточення в рамках вироблених суспільством норм.

Педагогічні стереотипи починають формуватися в дитинстві під впливом батьків і педагогів. У студентські роки стереотипи продовжують накопичуватися і закріплюватися. З віком, як відзначають багато дослідників, схильність до стереотипізації збільшується. У педагогів з великим стажем роботи стереотипів зазвичай значно більше, ніж у початківців.

На нашу думку, проблему професійних стереотипів слід вирішувати на 2 рівнях: серед вихователів-практиків та студентів педагогічних спеціальностей з метою профілактики.

Однією з істотних причин проблеми підготовки вихователів, з нашої точки зору, низький рівень зрілості особистості студентів педагогічних спеціальностей, її відповідальності за важливі сфери власного життя, включаючи навчальну, несформованість важливої компетенції, пов'язаної з усвідомленням значущості педагогічної професії. На жаль, педагогічним вузам доводиться навчати і таких студентів, що вкрай ускладнює роботу викладачів. І перед ними стоїть завдання, пов'язана з формуванням даної компетенції, з підвищенням в процесі навчання рівня особистісної зрілості у студентів.

У деяких студентів існує наступне протиріччя: з одного боку, на рівні слів вони говорять про розуміння важливості, значущості, відповідальності професії педагога, з другого боку, в процесі навчання на рівні діяльності, поведінки демонструють прямо протилежний. Система уявлень особистості впливає на

поведінку, але, не завжди його детермінує, тобто не завжди за усвідомленням і розумінням слід відповідну поведінку, іноді спостерігається розбіжність між когнітивним і поведінковим рівнем. Складністю є також те, що людина, роблячи серйозний відповідальний вибір професії відразу після закінчення школи, часто є і хронологічно і психологічно незрілою.

В уявленнях вчених про особистісну зрілість є спільне та відмінне. Але практично у всіх основним показником особистісної зрілості вважають відповідальність. Узагальнюючи відмінні уявлення, можна сказати, що зріла особистість - це гармонійно розвинена людина, з високим рівнем розвитку всіх сторін, яка повноцінно реалізує себе.

Студенти здебільшого вважають, що робота вихователем дуже легка та не потребує особливих зусиль. На думку студентів, вихователь – це низькооплачувана, не престижна професія, з якою впорається кожна людина. Зазвичай, на педагогічні спеціальності йдуть або за покликанням, або через те, що туди легко вступити. Таке стереотипне мислення призводить до зниження мотивації до навчання, що, в свою чергу, призводить до низки проблем, пов'язаних з відсутністю необхідних компетенцій у педагогів для виховання та всебічного розвитку дітей дошкільного віку.

Спрощені установки і стереотипи утворюють «інерційну ланку», що перешкоджає засвоєнню нових підходів і методів, нових знань [7]. Ситуація, що формує трафаретність в рішенні педагогічних задач веде до зниження професійного рівня, так як зайва стереотипність діяльності педагога знаходиться в протиріччі з необхідністю зміни змісту і структури педагогічної діяльності. Застарілі стереотипи професійної педагогічної діяльності слабо сприяють впровадженню системно-діяльнісного підходу в сучасній освіті. Стандартний набір педагогічних установок і стереотипів, тобто метастереотип, називається педагогічною парадигмою. Кожен педагог працює в рамках тієї або іншої педагогічної парадигми - вона забезпечує цілісність його діяльності, можливість пріоритетної концентрації на будь-яких певних цілях, завдання, напрями, дотриманні місії предмета. Педагогічні механізми формування сучасних

професійних педагогічних стереотипів пов'язані з базовими психологічними процесами.

Джерелом формування педагогічних стереотипів є як особистий досвід людини, так і вироблені суспільством норми. Різні соціальні групи, у тому числі ідеальна професійна група (педагоги), виробляють стереотипи, стійкі пояснення певних фактів, звичні інтерпретації речей. Це цілком логічно, так як стереотипізація - необхідний і корисний інструмент соціального пізнання світу. Він дозволяє швидко і на певному рівні досить надійно категоризувати, спрощувати соціальне оточення людини, зробити його зрозумілим, отже, прогнозованим. Таким чином, селекція, обмеження, категоризація величезної маси соціальної інформації, яка щодня збільшується, - когнітивна основа стереотипізації. Оціночна поляризація на користь своєї групи, що дає людині відчуття приналежності і захищеності, - мотиваційна основа цього механізму. Механізмом формування стереотипів є і інші когнітивні процеси, тому що стереотипи виконують ряд когнітивних функцій - функцію схематизації і спрощення, функцію формування і зберігання груповий ідеології і т. д.

На думку Д. Мацумото: «стереотипи базуються на таких психологічних процесах, як виборча увага, оцінка, формування понять і категоризація, атрибуція, емоції і пам'ять» [5]. На думку авторів, тут необхідно додати схематизацію як один з основних когнітивних процесів, що лежать в основі стереотипу, а також процеси засвоєння індивідом вже сформованих стереотипів в процесі соціальної ідентифікації і конформізму.

В даний час стереотипізація педагогічного мислення здійснюється досить швидко. Особливо стрімко формування стереотипних елементів діяльності вихователів відбувається в процесі оцінки якості результатів їх праці, зокрема атестації.

Професійні стереотипи в освіті й у дошкільній зокрема значно уповільнюють її розвиток. Адже стереотипізація перешкоджає розвитку особистості, здобуттю нових знань та творчому сприйняттю світу. Однак саме стереотипи дають необхідну основу для рефлексивного процесу, завдяки якому

вихователь виконує рутинні операції, не витрачаючи зайвих зусиль на вирішення типових проблем.

Проблема стереотипу під час взаємодії з дитиною є однією з ключових. Вивчення цього питання дає змогу визначити перешкоди у спілкуванні вихователя з дитиною дошкільного віку та виявити стереотипи першої і, головне — побудувати систему психологічної підтримки освітян. Це сприятиме особистісному зростанню вихователів та розвитку їхньої педагогічної компетентності [113].

Другу групу стереотипів складають стереотипи-уявлення, що зберігаються у вигляді кліше свідомості й функціонують як еталони. Вони також пов'язані й з особливостями мовної поведінки, характеризуючи її і проявляючись у ній. Тобто, ці стереотипи диктують не тільки саму поведінку й кількість набору асоціацій, а й зумовлюють вираження мовної форми. Інакше кажучи, виконують предикативну функцію [148].

На основі вивчених досліджень ми здійснили спробу визначити місце педагогічних стереотипів у системі загальних стереотипів. При проектуванні стереотипів на діяльність педагогів впливають професійні та соціальні стереотипи. Педагогічні стереотипи формуються під впливом культурних, гендерних, вікових, етнічних, релігійних та ін. Це пов'язано з тим, що педагог є одночасно не тільки представником конкретної культури, етносу, статі, а й має певний соціальний статус. Професійні та соціальні стереотипи в діяльності педагога працюють цілісно. Зокрема, на нашу думку, при виникненні проблемної професійної ситуації спочатку починають працювати професійні стереотипи — когнітивні, дидактичні, комунікативні, поведінкові, а потім соціальні, звичайні та життєві [40].

Отже, спираючись на раніше проаналізований контекст інтерпретацій механізмів стереотипізації можемо заключити, що механізми стереотипізації формуються історично-культурним досвідом, виникають на основі взаємодії між людьми, через призму когнітивних процесів, емоційних станів та являють собою фіксований, спрощений особистий досвід людини, включаючи форми поведінки.

У подальшому, будемо розглядати педагогічні стереотипи й процеси стереотипізації у взаємообумовленій єдності, зокрема, в професійній діяльності вихователя, оскільки наукові дискусії відносно цих понять призводять до відсутності їх чіткої диференціації та наявних складних і тонких взаємопереплетів у соціальних системах.

Таким чином, наше дослідження в більшій мірі охоплює наступні компоненти: ціннісно-смысловий, особистісно-поведінковий та культурально-професійний.

1.3. Модель подолання професійних стереотипів вихователів в трансформаційних змінах дошкільної освіти

Особливості розвитку професійної діяльності особистості є надзвичайно актуальною проблемою, оскільки жодна інша професія не ставить таких вимог до людини, як професія педагога, вчителя, вихователя. Вихователь дошкільного навчального закладу є головною постаттю у становленні особистості дитини поряд із батьківським піклуванням. Саме від професійності вихователя залежить інтелектуальне, духовне, соціальне, емоційне становлення особистості дитини дошкільного віку [135].

Безперечно, ефективність роботи освітніх навчальних закладів залежить не лише від програм навчання і виховання, а й від особистості педагога, його взаємин із дітьми та професіоналізму. Кожен талановитий висококваліфікований, вдумливий педагог поєднує у своїй практиці загальнотеоретичні досягнення педагогіки, власний досвід, особистісні переваги та особливості дітей, з якими він працює. Жодна найдосконаліша теорія не може дати вичерпної відповіді, яким бути педагогу, але вона є основою, на яку повинен опиратися навіть найобдарованіший із них [135].

В умовах реформування дошкільної освіти доцільно розглянути проблематику психологічного портрету сучасного вихователя та вимог, які висувають до нього.

Запитом ХХІ сторіччя до професії вихователя є формування професійних компетенцій для забезпечення всебічного розвитку дітей дошкільного віку. Дискусійним залишається питання якими саме компетенціями повинен володіти вихователь.

Доктор педагогічних наук, професор Г.В. Беленька описує сучасного вихователя наступним чином: «У сучасному суспільстві вихователь є своєрідним координатором, антистресором, посередником між дитиною і суспільством, тобто людиною, яка регулює і координує всі соціальні чинники, що впливають на формування особистості в дошкільному дитинстві.» [17].

Нами проаналізовано процес реформування дошкільної освіти, в ході якого формується перелік вимог до сучасного вихователя закладу дошкільної освіти.

Вимоги до сучасного вихователя можна описати за трьома напрямками які охоплюють всебічний особистісний та професійний саморозвиток. (Рис 5.)

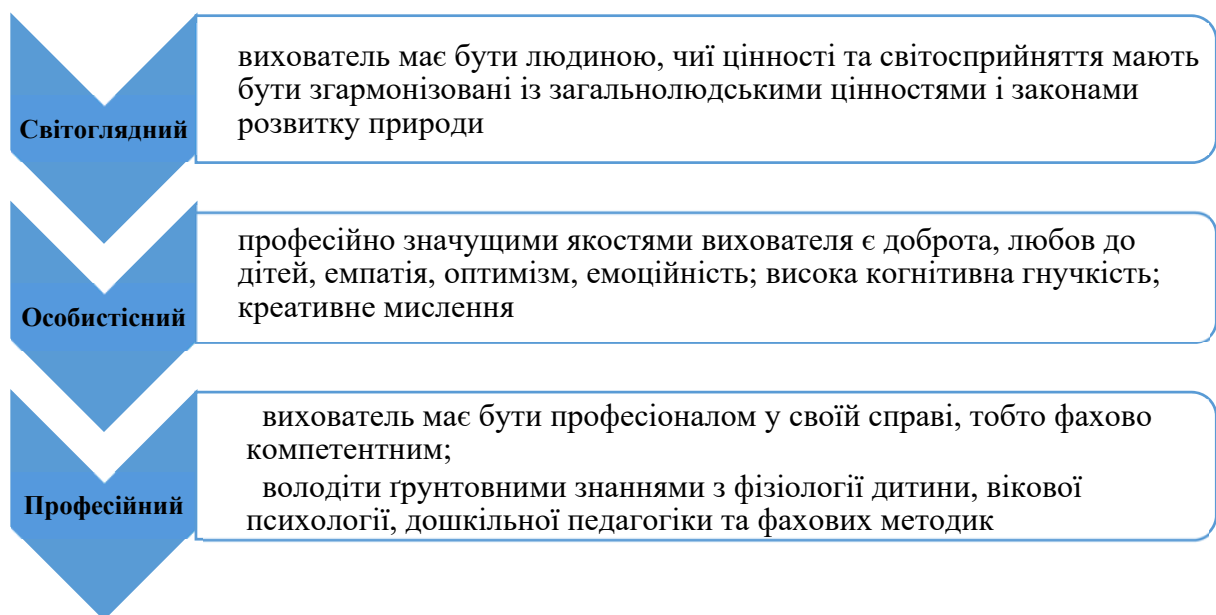


Рис. 5. Напрямки особистісного та професійного саморозвитку вихователя

В останні десятиріччя зріс інтерес до вивчення стереотипів, в цілому, та професійних стереотипів, зокрема, через їх негативний вплив на розвиток

творчого та критичного мислення у педагогів, а особливо, у вихователів закладів дошкільної освіти.

Значну увагу приділено особистісним та професійним вимогам до професії вихователя через призму трансформаційних процесів у сфері освіти.

Для поглибленого вивчення даного взаємозв'язку розглянемо сутність та структуру стереотипів [2]. Вчені (І. Бучилова, Я. Коломенський, Ш.Надірашвілі, Г. Предвечний, Ю. Шерковін та інші) виділяють три компоненти: когнітивний, емоційний та поведінковий, які нерозривно поєднані між собою.

За умови такої трьох компонентної структури відмічається, що:

- 1) когнітивний компонент, представлений та може бути розгорнутий, актуалізований у вигляді ряду оціночних суджень;
- 2) образний компонент – існує у свідомості у вигляді наочного уявлення у тій чи іншій мірі узагальненості;
- 3) емоційний – актуалізується в формі певного почуття і проявляється в тих чи інших установках і відносинах до об'єкта.

На підставі теоретичного аналізу проблематики вимог до сучасного вихователя встановлено взаємозв'язок наявності професійних стереотипів та гальмівних процесів саморозвитку.

Важливо розглянути теорії подолання установок з метою розробки моделі подолання професійних стереотипів вихователів (Табл.1.4.) [65].

1. Теорія соціальних суджень (Музафер Шеріф і Карл Ховланд).

Вчені Музафер Шеріф і Карл Ховланд вважають, що за прийняття або відкидання будь-якої інформації особистість несе відповідальність сама, тому важливо акцентувати увагу на розвитку ефекту асиміляції (отримана інформація близька до установок самого суб'єкту) та ефекту контрасту (критичне мислення щодо змін в наявних установках). З вище описаного можна зробити висновок, що для подолання або трансформації існуючих установок необхідно сформулювати у індивіда навичку критичного мислення та взяття відповідальності за прийняття рішення.

Таблиця 1.4.

Теорії зміни установок

№	Назва теорії	Основні положення	Автор теорії
1	Теорія соціальних суджень	1. Усвідомлення особистістю наявності установок. 2. Контроль установок та відповідальність за зміни в цих установках. 3. На зміну установок впливають два процеси: ефект асиміляції й ефект контрасту.	Музафер Шеріф, Карл Ховланд
2	Теорія когнітивного балансу (теорія відповідності)	1. Формування або зміна наших установок підпорядковується принципу когнітивної відповідності. 2. Установки служать індивіду спонукальним мотивом до досягнення когнітивного балансу. 3. Соціальні установки індивіда можуть перебувати лише у видимій погодженості й не обов'язково відповідати правилам формальної логіки.	Ф. Хайдер
3	Теорія когнітивного дисонансу	1. Когнітивний дисонанс (неузгодженість) виникає тоді, коли когнітивні утворення – думки, установки, переконання, не відповідають або прямо суперечать один одному. 2. Якщо людина починає усвідомлювати таку неузгодженість, це породжує в її психіці дискомфорт і спонукає позбутися дисонансу або хоча б звести його до мінімуму. 3. Рятування від дисонансу можливо за рахунок зміни одного з когнітивних компонентів (установки або поведінки). 4. Поведінка індивіда, що не відповідає його установці, приводить до зміни установки, для того, щоб привести її у відповідність із уже виконаними діями.	Ліон Фестінгер

2. Теорія когнітивного балансу або теорія відповідності (Ф. Хайдер).

Основою даної теорії є когнітивний баланс, тобто відповідність між власними установками та поведінкою. Якщо щось не збігається в даному тандемі, то особистість відчуває психічну напругу та дискомфорт. Також, варто відмітити цікаву залежність між сприйманням одного індивіда щодо певної ситуації та соціумом, індивід вважає, що його думка обов'язково збігає з думкою інших. Можна стверджувати, що установки впливають на індивіда за умови колективної відповідності.

3. Теорія когнітивного дисонансу (Ліон Фестінгер).

Дана теорія трохи суперечить попередній в тому, що для позбавлення напруги використовується механізм самопереконання. Вчений Ліон Фестінгер вважав, що є взаємозалежність між установками та поведінкою, вони впливають один на одного. В основі теорії є усвідомлення суб'єктом незадоволення від певних установок, що, в свою чергу, породжує напругу та дискомфорт і врешті, приймається рішення про подолання або трансформацію даної установки.

Розглядаючи тему професійних стереотипів варто зазначити, що педагогічні стереотипи мають як позитивні функції, так і негативні функції (Рис. 6), які, в свою чергу, впливають на формування особистості людини, її професійне зростання та взаємодію з навколишнім середовищем.

Для вирішення проблеми професійних стереотипів у вихователів необхідно, перш за все, подолати негативне ставлення до стереотипу як образу мислення. Адже, сам термін «стереотип» за багаторічну історію набув негативного значення. Можливо, цей феномен пов'язаний з досить довгою практикою вживання слова на рівні буденного спілкування, що характеризується протиставленням стереотипного мислення творчому.

Іншою можливою причиною може бути концентрація уваги вчених виключно на негативно заряджених, ригідних та сталих інтенціях в педагогічній діяльності.

Зрештою, стереотипізація в професійній діяльності неминуча, тому постає питання як мінімізувати її негативний вплив та підвищити її цінність для

забезпечення ефективності та результативності згідно поставлених задач вихователя в сучасних умовах. (Рис. 6)

Позитивні функції педагогічних стереотипів	Негативні функції педагогічних стереотипів
<p>допомагають педагогу швидко зорієнтуватися та спланувати свою виховну діяльність;</p> <p>створюють можливість зберігати в пам'яті узагальнені характеристики об'єктів педагогічної дійсності і актуалізувати їх у відповідних обставинах;</p> <p>забезпечують визначеність та точність у складних ситуаціях.</p>	<p>обмежують творчу діяльність;</p> <p>знижують рівень когнітивної гнучкості та критичного мислення;</p> <p>сприяють трафаретності в педагогічних підходах, спрощеність в поглядах на робочі проблеми, що призводить до зниження професійного рівня;</p> <p>стримують процес переходу до нової парадигми освіти, служать гальмом реформування дошкільної освіти.</p>

Рис. 6. Позитивні та негативні функції педагогічних стереотипів

Сучасні діти дошкільного віку живуть у динамічному середовищі, яке постійно розвивається. Їхніми характерними рисами стають – висока емоційна чутливість, розумова активність і обізнаність у більшості доступних сфер оточуючої дійсності; неврівноваженість нервової системи; незадовільний стан здоров'я, відмінності у ціннісних орієнтаціях. Тому сьогодні вкрай необхідно привести у відповідність до нових стандартів розвитку дитини професійну діяльність працюючих вихователів дошкільних навчальних закладів, сформувати їхню готовність до реалізації завдань креативного, творчого розвитку сучасного дошкільника.

Розвиток мобільності педагога перш за все залежить від інтердисциплінарного підходу до навчання. Безперервне підвищення педагогічної майстерності досягається завдяки системному і систематичному методичному навчанню педагогічних працівників, продуктивній роботі педагогічних рад, проведення науково-методичних семінарів. Усі ці заходи

об'єднані загальним завданням – формувати педагога-професіонала, педагога-дослідника, здатного успішно розв'язувати педагогічні завдання, які стоять перед навчальним закладом в ситуації сьогодення.

Проте, посилені вимоги, пред'явлені до педагогічних працівників та наявність професійних стереотипів щодо педагогічної діяльності можуть призводити до емоційного виснаження, тобто спустошення емоційних ресурсів і виявляється в зниженому емоційному фоні, байдужості або емоційному перенасиченні[68]. Слід враховувати реалії сьогодення і говорити про ризики емоційного вигорання, зниження особистісного та професійного благополуччя педагогічних працівників, в цілому, та вихователів, зокрема.

На думку вченої Т.А. Колтунович: «професійне вигорання – багатовимірний, пов'язаний з роботою, і насамперед, психічний синдром, який виникає на різних етапах професійної діяльності нормальних людей та характеризується поступовою втратою під дією пролонгованого професійного стресу емоційної, когнітивної і фізичної енергії, і виявляється у симптомах психоемоційного виснаження, хронічної втоми, цинізму та зниження задоволення від виконаної роботи» [68].

Професійне вигорання, в свою чергу, певним чином може вплинути на виникнення особистісних та педагогічних труднощів, що перешкоджають реалізації нових тенденцій в умовах реформування дошкільної освіти. Таким чином, ризики професійного вигорання слід враховувати в дослідженні психологічних особливостей подолання професійних стереотипів вихователів.

У 1996 році Жак Делор у доповіді ЮНЕСКО про освіту XXI століття сформулював чотири ціннісні напрямки, за якими має розвиватися освіта. Вчені їх визнали глобальними компетентностями, які набирають все більшої ваги для всього світу: вміння людей жити разом, вміння вчитися, вміння діяти, вміння бути [3].

Пріоритетною сферою соціально-економічного, духовного і культурного розвитку держави є система освіти, в якій ключова роль належить педагогу. Саме від його професіоналізму і компетентності, позиції та досвіду, педагогічної

майстерності залежить успіх в освітній галузі, яка є інтелектуальною базою сталого розвитку України.

Методична робота в сучасному закладі дошкільної освіти спонукає вихователя до роботи над підвищенням свого фахового рівня, сприяє збагаченню педагогічного колективу педагогічними знахідками, допомагає молодим вихователям переймати майстерність у більш досвідчених колег. Саме методична робота покликана стимулювати підвищення наукового рівня вихователів, їх підготовку до засвоєння змісту нових програм і технологій реалізації, досягнень психолого-педагогічних дисциплін і методик виховання, передового педагогічного досвіду.

Сучасні діти не схожі на дітей середини ХХ століття: розширився діапазон відмінностей дітей у мисленні, мовленні, процесах запам'ятовування і переробки інформації. Все це вимагає від вихователів-практиків вміння знаходити нові шляхи щодо стимулювання розвитку дошкільників, індивідуалізації та диференціації навчально-виховного процесу, тобто бути професійно компетентними[29].

В структуру педагогічної діяльності вихователів входять наступні компоненти: проєктувальні, гностичні, організаторські та комунікативні навички [158].

З вище зазначеного слід зробити висновок щодо актуальності трансформації застарілих стереотипів у більш сучасні та корисні. Проте, існують складності руйнування професійних стереотипів, які негативно впливають на подолання професійних стереотипів, а саме:

- педагогічний стаж;
- професійна підготовка;
- культура;
- особливості характеру.

Структурно – процесуальна модель подолання професійних стереотипів вихователів в трансформаційних змінах дошкільної освіти базується на теорії

Сміта з урахуванням трьохкомпонентної структури стереотипів, а також, теорії: когнітивного балансу, когнітивного дисонансу та соціальних суджень [65].

Також, ми вбачаємо необхідність розвитку емоційного інтелекту в соціально-психологічній адаптації особистості, яка виявляється в усвідомленні емоційних переживань та регуляції емоційних станів, пов'язаних із процесом міжособистісної та міжпрофесійної взаємодії [140, с.329].

Модель подолання професійних стереотипів вихователів в трансформаційних змінах дошкільної освіти складається з трьох етапів (Рис.7):

1. Підготовчий необхідний для діагностики професійно-особистісних якостей, рівню творчого потенціалу, а також визначення наявності професійних стереотипів за допомогою сукупності методик з даної теми.

2. Формувальний складається з просвітницького та корекційно-розвивального блоків.

Метою просвітницького блоку є: інформування, пояснення, формування навичок толерантної та ненасильницької поведінки, спілкування та взаємодія всіх учасників/учасниць освітнього процесу за допомогою міні-лекцій з теми. Даний етап необхідний для розширення системи знань вихователів з теми сучасних вимог дошкільної освіти, основам міжособистісної взаємодії, трансформації застарілих стереотипів та формування сучасних та ефективних.

Корекційно-розвивальний це комплекс заходів, які спрямовані на вирішення поставленої мети за допомогою програми психологічного супроводу з елементами тренінгу та немедичної психотерапії. З урахуванням теоретичного аналізу проблеми подолання професійних стереотипів вихователів в умовах реформування дошкільної освіти буде розроблена програма психологічного супроводу подолання професійних стереотипів вихователів, яка направлена на корекцію та розвиток необхідних умінь та навичок за чотирма компонентами: когнітивний, афективний та поведінковий.

Наша дослідницька позиція базується на необхідності впливу саме на всі 3 компоненти для всебічного опрацювання трансформаційного механізму роботи з професійними стереотипами вихователів.

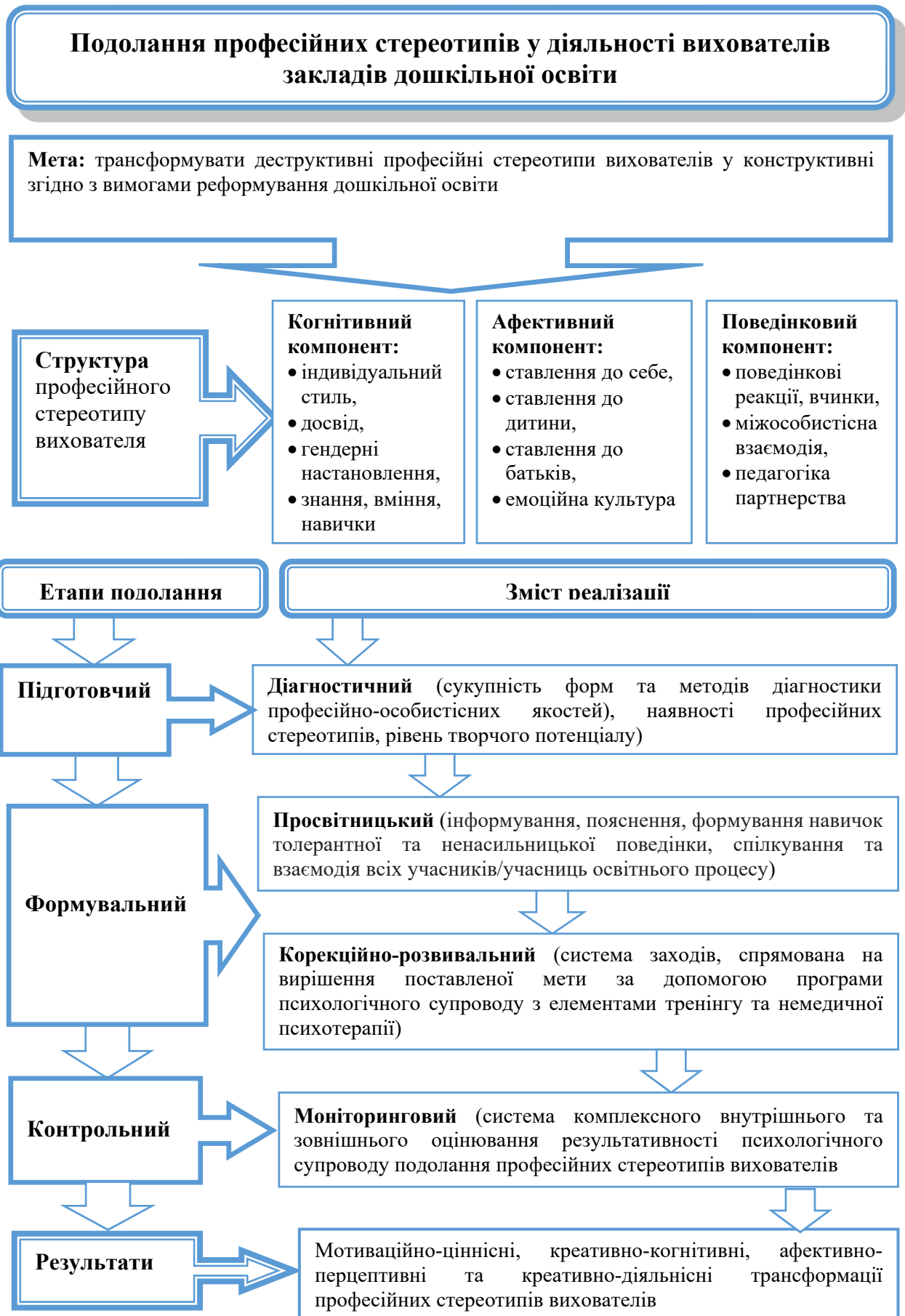


Рис. 7. Структурно-процесуальна модель подолання професійних стереотипів вихователів в умовах реформування дошкільної освіти

Вплив на когнітивний компонент буде здійснений за допомогою підбору необхідних форм та методів тренінгової взаємодії з урахуванням цілей, а саме: формування сучасного креативного та критичного мислення, розвиток необхідних умінь та навичок та просвіта з теми програми для збільшення педагогічного інструментарію для виконання своїх обов'язків.

Афективний компонент буде опрацьований за допомогою вправ на розвиток емоційного інтелекту (ідентифікація власних та чужих емоцій, емпатія, контроль емоцій та вміння їх використовувати), формування навички рефлексивного аналізу, а також, корекція ставлення вихователя до дітей, батьків та колег для ефективної міжособистісної взаємодії.

Поведінковий компонент ми плануємо коригувати за допомогою рольових ігор для відігравання реакцій на різні ситуації, які виникають в професійній діяльності вихователя. Адже, від типу реакції залежить результат професійної діяльності.

3. Моніторинговий: система комплексного внутрішнього та зовнішнього оцінювання результативності психологічного супроводу подолання професійних стереотипів вихователів; сукупність мотиваційно-ціннісних, креативно-когнітивних; афективно-перцептивних та креативно-діяльнісних критеріїв оцінки. На даному етапі буде проводитись апробація аналізу ефективності програми психологічного супроводу подолання професійних стереотипів вихователів в умовах реформування дошкільної освіти.

Матеріали даного розділу висвітлені в публікаціях автора:

1. Прядко А.О. Психологічні особливості виникнення професійних стереотипів у вихователів та способи їх подолання у науковому фаховому збірнику наукових праць «Педагогічна освіта. Теорія і практика. Психологія. Педагогіка», № 34 (2), 2020. С.112-115.

2. Прядко А.О. Професійні стереотипи як перешкода у формуванні психологічного портрета сучасного вихователя» у науковому фаховому збірнику

наукових праць Педагогічна освіта. Теорія і практика. Психологія. Педагогіка» № 35 (1), 2021. С.108-113.

3. Прядко А.О. Історіогенез поняття «стереотип» як предмету психологічного дослідження професійних стереотипів вихователів у фаховому збірнику наукових праць «Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки» № 10/2021.

4. Прядко А.О. Чинники впливу на процеси формування професійних стереотипів у вихователів: матеріали міжнародної науково-практичної конференції «Креативна трансформація та модернізація сучасного суспільства» (27 січня 2021 р.). С. 7-8.

5. Прядко А.О. Теоретичні підходи та актуальні проблеми визначення поняття "стереотип" в педагогічній діяльності вихователя: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Сучасні наукові дослідження у психології та педагогіці – прогрес майбутнього» (15-16 травня 2020 р.). Одеса, 2020. С. 78-81.

Висновки до розділу I

У даному розділі описано історія виникнення терміну «стереотип», структуру, види, типи та функції; розглянуто ключові теорії науковців, що вивчали дану тему. Виокремлено основні наукові підходи до тлумачення професійних стереотипів. Подані теоретичні засади вивчення професійної діяльності вихователя, її специфіки та механізми розвитку у сучасній психології. Подані психологічні характеристики професійних стереотипів вихователів дошкільної освіти. Презентована теоретична модель подолання професійних стереотипів в умовах реформування дошкільної освіти.

Теоретичний аналіз літератури з проблеми стереотипів показав, що в психології, педагогіці і соціології немає єдиного підходу до визначення поняття «стереотип». Визначення стереотипу дається через «образ», «уявлення», «ставлення», «установку», як «набір характеристик» та ін. Автор даного дослідження поділяє позицію авторів В.С. Агеєва[2] і В.А. Ядова[188], які

визначають стереотип через «уявлення»: «Соціально-педагогічні стереотипи - схематичні стандартизовані уявлення про педагогічну діяльність (зміст, форми і методи роботи), дітей, батьків і педагогів (самих себе, колег, адміністрації), зазвичай емоційно забарвлені і мають високою стійкістю ».

З точки зору психології в основі стереотипів лежать установки. Існують різні думки з приводу співвідношення понять «стереотип» і «установка». У нашій роботі простежується розуміння установки як більш широкого соціально-психологічного феномена, ніж стереотип, так як людина мислить і діє стереотипно тільки в деяких випадках, установка передує і супроводжує всякому уявному і предметного акту. Це співвідношення поширюється і на педагогічні установки і стереотипи. Проаналізовано також взаємозв'язок стереотипів, позицій і диспозицій. Стереотипи, будучи більш приватним поняттям, можуть бути присутніми на різних диспозиційних рівнях, в тому числі і на вищому, рівні ціннісних орієнтацій. Розуміючи педагогічну позицію як загальний тип орієнтованості на особистісну або навчально-дисциплінарну модель взаємодії, автор вважає, що для педагогів першої моделі характерні варіативність поведінки і гнучкість мислення, а для педагогів другої моделі характерні стереотипність поведінки і ригідність мислення.

На основі аналізу різних підходів до класифікації стереотипів нами були виділені наступні блоки педагогічних стереотипів:

1. Стереотипи щодо педагогічної професії (групові та індивідуальні аутостереотипи);
2. Стереотипи щодо дітей;
3. Стереотипи щодо батьків учнів;
4. Стереотипи щодо адміністрації
5. Стереотипи щодо методів виховання і навчання.

У кожному блоці стереотипів можна виділити негативні, застарілі і позитивні стереотипи. Максимальний негативний ефект мають негативні стереотипи. В цілому, можна виділити наступні основні функції педагогічних стереотипів:

- пояснення і виправдовування існуючої моделі педагогічної взаємодії;
- створення і збереження позитивного «Я-образу» вихователя;
- управління процесом сприйняття педагогічних ситуацій;
- економія мислення.

Так само як і інші соціальні стереотипи, педагогічні стереотипи характеризуються такими рисами, як емоційна насиченість, висока стійкість, ригідність, консерватизм і завантаженість так званим «помилковим компонентом». Перераховані особливості стереотипів в значній мірі суперечать творчому характеру діяльності педагога, призводять до її алгоритмізації, формалізму. У той же час необхідно підкреслити і позитивну роль стереотипів.

Позитивний момент педагогічних стереотипів полягає в тому, що вони забезпечують визначеність, точність, однозначність реагування в складних ситуаціях і відносну успішність діяльності. Консерватизм стереотипів, з точки зору автора дослідження, не можна вважати виключно негативним явищем, тому що консерватизм сприяє стійкості, а це необхідно в наш час.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНИХ СТЕРЕОТИПІВ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

У розділі окреслено операційно-методичні та організаційні засади дослідження професійних стереотипів вихователів закладів дошкільної освіти, окреслено етапи і обґрунтовано методичні процедури дослідження. Діагностовано ключові параметри професійних стереотипів у професійному профілі вихователів: професійно-особистісні уявлення, особистісні конструкти, ставлення, мотиваційні комплекси, рівень творчого потенціалу та креативності. Виявлено головні фактори усталення позитивних і негативних стереотипів вихователів.

2.1. Операційні та методичні засади дослідження професійних стереотипів вихователів

Теоретичний аналіз проблеми професійних стереотипів показав недостатній рівень її освітленості, зокрема, обмежену кількість досліджень, що вивчають даний феномен в умовах реформування дошкільної освіти. Визначено поняття «професійні стереотипи» як схематичних стандартизованих уявлень про педагогічну діяльність, зокрема її зміст, форми і методи роботи. Крім того, доведено, що професійні стереотипи характеризують специфіку ставлення вихователів закладів дошкільної освіти до дітей, до батьків і до педагогів (самих себе, колег, адміністрації). Обґрунтовано емоційну забарвленість і високу стійкість професійних стереотипів, які пропонується розглядати з використанням двох планів аналізу. По-перше, це компонентний аналіз професійних стереотипів як установок, що дозволяє окреслити напрямки та засоби моніторингу професійних стереотипів вихователів дитячих закладів освіти. По-друге, це аналіз психологічних особливостей сформованих

стереотипів у професійному профілі вихователів, що відкриває можливості їх подолання.

Методологічною основою дослідження професійних стереотипів вихователів закладів дошкільної освіти є науковий підхід В.С. Агеєва і В.А. Ядова щодо особистісних та психологічних засад формування стереотипів, які диктують не тільки саму поведінку людини, а й виокремлюються у професійній та соціальній сферах [2;188]. Відзначаючи, що професійні та соціальні стереотипи в діяльності вихователя функціонують цілісно, водночас, треба враховувати, що при виникненні проблемної професійної ситуації спочатку починають проявлятися саме професійні стереотипи — когнітивні, дидактичні, комунікативні, поведінкові, а вже потім соціальні, буттєві та життєві.

Одним з основних логіко-методологічних принципів дослідження професійних стереотипів вихователів закладів дошкільної освіти виступає системний підхід, реалізація якого дозволяє здійснити їх ґрунтовний аналіз. Конкретизується системний підхід у часткових механізмах, а саме:

1. «Цілісність» забезпечується розглядом процесу формування та усталення стереотипу у зв'язку із соціально-культурним досвідом людини як загального родового поняття. Крім того, цілісність детермінується ключовою професійною складовою життєвого простору людини.

2. «Структурність» припускає здійснення компонентного аналізу професійних стереотипів вихователів і дозволяє змістовно охарактеризувати ключові параметри його опису і як усталеної установки, і як елемента внутрішньої самоорганізації особистості, що включає в себе світоглядний, особистісний та професійний аспекти.

3. «Взаємозв'язок із середовищем» потребує здійснення детермінаційного аналізу з виділенням зовнішніх і внутрішніх чинників формування усталених стереотипів та предметних психологічних діагностичних ознак, знання яких відкриває шлях до їх подолання.

4. «Ієрархічність» дозволяє проаналізувати умови, критерії й результативність профілактики стереотипізації, спираючись на стабільно-динамічну ознаку стереотипів і гетерогенність їх формування.

5. «Множинність» припускає можливість опису безлічі суб'єктивних відображень стереотипів, які залежать від особистісних, соціальних та зокрема, професійних чинників.

Відтак, відзначаємо, що механізми стереотипізації формуються історично-культурним і професійним досвідом людини. Виникають професійні стереотипи на основі взаємодії між людьми, через призму когнітивних процесів і емоційних станів та являють собою фіксований спрощений особистісний досвід людини.

Мета констатувального етапу полягала у дослідженні двох планів професійних установок вихователів закладів дошкільної освіти, а саме – структурного та процесуального.

Структурний план окреслюється компонентним аналізом професійних стереотипів з виокремленням його когнітивної, афективної та поведінкової складових. Когнітивний компонент відповідає за певні знання та образи провідних характеристик професійної діяльності, а саме, проявляє ступінь забезпеченості, критерії результатів праці, кваліфікацію, стиль керівництва, позицію керівника, збалансованість між інструментальними і експресивними компонентами діяльності, найбільш часто використовувані стратегії міжособистісної й міжгрупової взаємодії.

Афективний компонент стереотипу відображає ступінь стійкості уявлень і образів афективного контуру та контуру уяви свідомості. Він складається із ставлення до себе, до свого професійного і життєвого досвіду, до діяльності та соціального оточення, зокрема до дітей дошкільного віку і їх батьків.

Результатом взаємодії когнітивного та афективного компонентів стереотипу є формування поведінкової його складової, що впливає на надбання вихователем певного стилю поведінки у заданих професійних умовах. Тобто, поведінковий компонент відповідає за реакцію та стиль поведінкового реагування у певній ситуації. Саме тому, можна наголосити, що поведінкова

реакція залежить від комплексу сформованих поглядів, знань, уявлень та емоційного ставлення суб'єкта у конкретній ситуації.

У таблиці 2.1. представлено описові характеристики структурних показників професійних стереотипів вихователів в двох полярних формах – застарілі та сучасні.

Таблиця 2.1.

Компонентний аналіз професійних стереотипів вихователів

<i>Компоненти</i>	<i>Характеристики професійних стереотипів</i>	
	<i>Застарілі</i>	<i>Сучасні / креативні</i>
Когнітивний	Приписування - стереотипне уявлення про професію вихователя	Змістовність (сміслові конструкти) уявлення про професію вихователя
	Ригідне мислення	Творчий потенціал
	Стереотипність	Гнучкість у знаходженні засобів виховання
Афективний	Негативна спрямованість	Позитивна спрямованість
	Рівень упередженості	Створення комфортних умов для психоемоційної безпеки дитини

	Одноманітна розповсюдженість судження	Гнучкість до приписуваних якостей
	Емоційна нестабільність	Орієнтація на цінності, впевненість у власній професійній придатності, позитивний Я-образ
Поведінковий	Педагогічне сприйняття вихованців через призму установок	Сприймання аналітичне вихованців
	Спрямованість на контроль умінь, навичок, дисципліну	Спрямованість на ефективну взаємодію, індивідуальний підхід до вихованців.
	Орієнтованість на авторитарну модель взаємодії	Гуманістично-орієнтована модель взаємодії з вихованцями.
	Зовнішня негативна мотивація до професійної діяльності	Внутрішня позитивна мотивація до професійної діяльності

Процесуальний план дослідження професійних стереотипів вихователів закладів дошкільної освіти окреслює:

- ціннісно-смісловий;
- особистісно-поведінковий;
- культурально-професійний аспекти формування стереотипів.

Означені аспекти розкривають певний «стандартизований інваріант особистісного смислу» професійної групи вихователів [114]. Саме тому процесуальний план дозволяє дослідити психологічні особливості, що виступають внутрішніми детермінантами подолання професійної стереотипізації. До таких особливостей належать локус контроль, креативність мислення та гнучкість особистості, а також когнітивна складність особистісних конструктів.

У таблиці 2.2 представлено базові характеристики вихователя закладів дошкільної освіти, що розкривають ціннісно-смісловий, особистісно-поведінковий і культурально-професійний аспекти формування стереотипів у системі «особистість-соціум».

Таблиця 2.2

**Процесуальний план формування професійних стереотипів
у системі «особистість-соціум»**

Аспекти Рівні	Ціннісно-смісловий	Особистісно-поведінковий	Культурально-професійний
Особистісний рівень	Цінність, установка, відношення, ставлення, стереотипізація тенденцій особистості	Знання, уміння, навички	Індивідуально-особистісні якості, креативність, професійні якості, професійна мотивація, самовдосконалення
Соціальний рівень	Роль, позиція, стереотипізація тенденцій соціального середовища	Способи професійних інтеракцій	Індивідуальний стиль діяльності, саморегуляція, активність

Саме поєднання структурного та процесуального планів дозволяє визначити і психологічні особливості професійних стереотипів вихователів і

шляхи подолання їх застарілих проявів, що негативно впливають на педагогічну діяльність.

В дослідженні професійних стереотипів вихователів закладів дошкільної освіти застосовувався квазі-експериментальний план, що мав на меті відповісти на питання про наявність неефективних застарілих установок, які вихователь транслює на особистісний розвиток дитини в сучасних закладах дошкільної освіти. Саме тому визначалась залежність усталених стереотипів від ряду психологічних та соціально-психологічних чинників, зокрема:

- мотивації до професії;
- особистісної креативності;
- когнітивної складності особистісних конструктів;
- ставлення до дітей дошкільного віку;
- ставлення до батьків вихованців;
- професійного досвіду.

З метою отримання емпіричних даних про чинники формування професійних стереотипів, а також для з'ясування характеру взаємозв'язку когнітивних, емоційних та поведінкових параметрів стереотипів розроблено план психологічного дослідження, який включав чотири етапи: підготовчий, констатуючий, формувальний та контрольний. Детально опишемо означені етапи дослідження.

1. Підготовчий етап.

На даному етапі було проаналізовано методи та методики, які висвітлені у наукових джерелах та призначені для дослідження впливу професійних стереотипів вихователів на їх діяльність. В результаті обрано п'ять методик, що розкривають професійні стереотипи вихователів та дві методики вивчення когнітивної гнучкості. Крім того, було використано авторську проективну та психосемантичну методику вивчення професійних стереотипів вихователів закладів дошкільної освіти. Обрані методики у повній мірі узгоджуються із

метою й завданнями дослідження та дозволяють всебічно вивчити професійні стереотипи особистості вихователів.

Короткий опис методик:

1. Авторська методика «Виявлення професійних стереотипів вихователів» передбачала послідовне виконання досліджуваними низки завдань. Перше завдання полягало у перераховуванні 15-ти якостей вихователя закладу дошкільної освіти, які, на погляд досліджуваних, розкривають вимоги щодо його особистісних, міжособистісних та професійних компетентностей. Час виконання роботи не обмежувався, але обов'язковою умовою було надання відповідей спонтанно, не повертаючись і не оцінюючи вже записані якості. Дане завдання дозволило отримати перелік наявних у досліджуваних стереотипів. Друге завдання передбачало оцінку досліджуваними за 10-ти бальною шкалою визначених на попередньому етапі 15-ти тверджень-стереотипів стосовно професії вихователя. При обробці отриманих результатів підраховувався сумарний бал за методикою, що відображує ступінь виразності стереотипного уявлення про професію вихователя (можливий діапазон – від 15 до 150 балів) та час, який досліджувані витратили на виконання 1-го завдання.

1. Методика «Незавершені речення» І. Бучилової адаптована до характеристик професійної діяльності вихователів. Складається методика з 25 незавершених речень, які спрямовані на виявлення професійних стереотипів вихователів щодо педагогічної професії, дітей, батьків, адміністрації та стилю виховання. Досліджуваним треба було продовжити твердження на кшталт: ««Бути педагогом, означає...», «Гарною дитиною називають ту, яка...», «Більшість батьків...», «Адміністрація ЗДО...» та інші. Для інтерпретації та аналізу отриманих результатів підраховувались однорідні відповіді-продовження на кожне незавершене твердження. Ті відповіді, які частіше повторювались було віднесено до високого рівню виразу стереотипів [22].

2. Опитувальник професійних стереотипів І. Бучилової-О. Давидової в авторській модифікації включає 24 стереотипні твердження, які представлені у 4

блоках, що розкривають педагогічну діяльність вихователя, а саме: «Ставлення до педагогічної професії», «Ставлення до дітей», «Ставлення до батьків», «Ставлення до методів виховання і навчання». Досліджуваним було запропоновано оцінити твердження з кожного блоку опитувальника за п'ятибальною шкалою (5 – повністю згодна, 1 – повністю не згодна). За результатами сума у 20 балів і вище, набрана в будь-якому з блоків, характеризувалась виразністю стереотипів і відноситься до високого рівня стереотипності. Сума нижче 20 балів визначалась як помірний рівень. Сума нижче 48 балів відносилась до низького рівня [38].

3. Поведінковий компонент стереотипів досліджувався за допомогою методики «Тип установки щодо інших» Ф. Фідлера [57]. Ф. Фідлер запропонував засіб вивчення суб'єктивного сприймання особистістю відмінностей або подібностей між оточуючими за допомогою індексу ASO (assumed similarity of opposites) – «передбачуваної тотожності між протилежними образами». Дослідження Ф. Фідлера показали, що ефективні психологи мають виразну тенденцію сприймати різних клієнтів як схожих на себе [114]. Індекс ASO, згідно автору, є стійкою характеристикою особистості, яка вимірює установку діяти певним чином, когнітивні і перцептивні особливості та індивідуальний оцінний стиль. Процедура діагностики складалась з відбору досліджуваними найбільш (MPC – most preferred co-worker) та найменш (LPC – least preferred co-worker) переважної людини та оцінювання їх і себе по заданим методикою 20 якостям за десятибальною шкалою від 0 до 9. Коефіцієнти ASO, MPC та LPC підраховувались за формулами:

$$ASO = \sqrt[2]{\sum_1^{20} |MPC_1^{20} - LPC_1^{20}|^2}, \quad (1)$$

де:

$$MPC = \frac{\sum_1^{20} MPC}{20}; \quad LPC = \frac{\sum_1^{20} LPC}{20} \quad (2; 3)$$

Отримані індекси дозволили визначити поведінковий компонент стереотипу за допомогою діагностування типу установки досліджуваних:

функціональний, ситуативно-суб'єктивний, нейтрально-байдужий, активно-позитивний, сховано-негативний.

2. Адаптована методика «Психологічний портрет вихователя» Г. Резапкіної й З. Резапкіної складається з 60 питань, які спрямовані на виявлення особливостей вихователя, що впливають на ефективність його професійної діяльності [144]. Враховуючи, що саме в закладах дошкільної освіти відбувається емоційний, соціальний та психологічний розвиток особистості дитини, до фахівця, покликаного забезпечити таке формування, пред'являються особливі вимоги. Відтак, у закладах дошкільної освіти мають працювати люди, які вільні від застарілих професійних стереотипів та здатні до професійного та особистісного розвитку. Саме такі вихователі допомагають дітям дошкільного віку адаптуватися до нових умов та всебічно розвиватися. Вивчення їх особистісних характеристик, а також аналіз результатів вітчизняних і зарубіжних досліджень професійної компетентності вихователів дозволив адаптувати методику Г. Резапкіної й З. Резапкіної. Виділено ключові професійні якості (діагностичні ознаки) вихователя, серед яких – пріоритетні цінності, психоемоційний стан, самосвідомість, повага, педагогічний стиль та рівень суб'єктивного контролю. Компетентний вихователь має володіти необхідними знаннями для виховання та розвитку дітей дошкільного віку, а також вміти знаходити індивідуальний підхід до кожного вихованця з урахуванням його потреб. А головне, сучасний вихователь має бути гнучким у пошуку нових форм та методів зацікавлення дітей. На основі виокремлених ознак було створено психологічний портрет сучасного вихователя.

Узагальнюючи якості, необхідні для ефективної роботи вихователя, було виокремлено такі складові психологічного портрету: прийняття унікальності кожної дитини дошкільного віку; визнання та повага її як особистості; створення комфортних умов для психоемоційної безпеки дитини; позитивна самосвідомість; емоційна стійкість; відповідальність; креативне мислення.

Вищезначені параметри досліджувались, використовуючи методологію «Психологічний портрет вихователя» та спираючись на теоретичні її основи,

зокрема – вчення А.А. Ухтомського про домінанту [176], праці В. Сухомлинського, психологія духовності Т.А. Флоренської, самопізнання Р. Бернса, підходи В. Джеймса, А. Маслоу, К. Роджерса, Т. Гордона.

3. Методика К. Замфір у модифікації А. Реана використовувалась для діагностики мотивації щодо професійної діяльності, в тому числі, педагогічної. В основу методики покладена концепція про внутрішню і зовнішню мотивації. Внутрішня – це мотивація, рушійною силою якої є сам зміст діяльність, а не зовнішні впливи (стимули, підкріплення). Якщо мотивація професійної діяльності ґрунтується на прагненні задовольнити інші потреби, поза змістом самої діяльності (мотивація суспільного престижу, заробітної плати тощо), то у такому випадку – це зовнішня мотивація. Досліджуваним потрібно були оцінити 7 тверджень за п'ятибальною шкалою. Обробка результатів передбачала підрахунок показників внутрішньої (ВМ), зовнішньої позитивної (ЗПМ) і зовнішньої негативної (ЗНМ) мотивації [142].

4. Рангова решітка техніки репертуарних решіток Дж. Келлі зі заданими елементами, що визначали відношення та класифікацію досліджуваними ціннісних характеристик професійної діяльності і проявляли «соціально-етичні цінності професії» [83]. Техніка рангових решіток запропонована Ф. Салмон та описана Д. Банністер [177], дозволила дослідити систему ціннісних значень вихователів, виявити соціально-етичні цінності, які лежать в основі «професійної картини світу» досліджуваних. Відповідно до мети дослідження в якості елементів рангових решіток виступили професійні завдання, що описують операційно-технологічні дії вихователя. Конструкти – суб'єктні цінності професії вихователя були виявлені у досліджуваних методом триад, а потім узагальнені та згруповані за допомогою методів класифікації та контент-аналізу. Процедура діагностики складалась з ранжування досліджуваними 11-ти елементів за 9-тьма конструктами. Статистична обробка рангових решіток здійснювалась за допомогою IBM SPSS Statistics, версія 22. Для аналізу переважних конструктів досліджуваних був обраний кластерний метод розподілу множини соціально-етичних професійних цінностей на групи за

ступенем подібності один до одного у певній підгрупі досліджуваних. Зокрема, застосовувалась агломеративна ієрархічна кластеризація, яка дозволила розглядати дев'ять конструктів як відокремлені, самостійні кластери, обчислити і побудувати матрицю відстані між можливими парами конструктів. Визначалась структура кластерів: склад окремих кластерів та їх взаємне розташування. Кількісне оцінювання кластерів вимагало застосування міри відстані між конструктами як крапки у багатомірному просторі, у якому схожість з іншими конструктами визначається як відповідна відстань. Матриця відстані між конструктами підраховувалась за допомогою Евклідової метрики – геометричної відстані між конструктами у багатомірному просторі:

$$\rho_e(X_i, X_j) = (\sum^l (x_{il} - x_{jl})^2)^{1/2}, \quad (4)$$

де:

X_i, X_j - координати і-го и j-го конструктів в k-мірному просторі;

$x_{il} - x_{jl}$ - величина l-го компонента у і-го (j-го) конструкта ($l=1,2,\dots,k$; $i,j=1,2,\dots,n$).

Обрані методи дозволили змалювати у наочній формі дендрограму зв'язків конструктів досліджуваних, яка відбила процес зливу окремих цінностей у єдиний остаточний кластер і побудувала ланцюги послідовно приєднаних один до одного конструктів.

5. Методика визначення загальних творчих здібностей людини та рівню креативності (за М. Янцуром) складається з 20 тверджень та спрямована на виявлення рівня сформованості творчого потенціалу. Обробка результатів передбачала отримання 2-ох балів за кожну відповідь, яка співпадала відповідно дешифратору з номером питання в рядках «Так» чи «Ні» [190].

6. Адаптована Я.Л. Швень методика Cognitive Flexibility Inventory Денніса і Вандер Вал на визначення стану когнітивної гнучкості містить 17 симптомів-порушень, які треба оцінити за чотирибальною шкалою. Когнітивна гнучкість (cognitive flexibility) визначає здатність людини адаптуватись до змін та успішно вирішувати нові проблеми [181]. Згідно з автором, якщо оцінку 3 або 4 довелося

виставити хоча б за 5-ти пунктами, це означає значну ймовірність того, що досліджуваний характеризується когнітивною ригідністю.

2. Констатувальний етап.

Заплановано й проведено первинну психодіагностику експериментальної та контрольної підгруп вибірки з метою визначення наявності й психологічних особливостей професійних стереотипів у працюючих вихователів ЗДО в залежності від їх педагогічного стажу та у студентів IV-V курсів, що навчаються за спеціальністю «012 Дошкільна освіта».

3. Формувальний етап.

На даному етапі визначалися психологічні показники, які оптимізують процес подолання застарілих професійних стереотипів вихователів у закладах дошкільної освіти.

4. Контрольний етап.

Даний етап забезпечував перевірку ефективності формувального етапу дослідження.

Дослідження реалізовувалось упродовж 2017– 2020 рр. Вибірка складалася на експериментальній базі закладів дошкільної освіти м. Києва (ЗДО № 576, 518, 4, 61, 242) та Інституту педагогіки Київського університету імені Бориса Грінченка. Вибірка (всього 292 досліджуваних) мала дві групи. Перша група (експериментальна) – це 194 вихователя закладів дошкільної освіти м. Києва, всі – жіночої статі, віком від 20-60 років. Стаж роботи досліджуваних в закладах дошкільної освіти склав від 1-го до 15-ти років. Психодіагностика проводилася упродовж навчання досліджуваних на курсах підвищення кваліфікації в Інституті післядипломної освіти Київського університету імені Бориса Грінченка. Другу (контрольну) групу склали студенти 3 і 4 курсів спеціальності «012. Дошкільна освіта» (98 досліджуваних). Формування контрольної вибірки зумовлювалось двома важливими завданнями. По-перше, необхідністю дослідити зв'язок професійних стереотипів із професійним стажем

досліджуваних. А також визначити засоби та умови профілактики формування професійних стереотипів.

Композиційна характеристика вибіркової сукупності досліджуваних в залежності від стажу роботи представлено в табл. 2.3.

Таблиця 2.3

Композиційна характеристика вибірки

Стаж роботи вихователем (роки)	Кількість досліджуваних (%)
Студенти	34
до 5-ти років	12,1
від 5-15-ти років	20
більше 15-ти років	33,9

Дослідження професійних стереотипів вихователів закладів дошкільної освіти базується на припущенні, що між зовнішнім умовою – стажем професійної діяльності та складанням стереотипних професійних уявлень існує функціональний, психорегулятивний зв'язок. Для досягнення критерію внутрішньої (зумовлення залежної змінної експериментальним впливом) та зовнішньої (можливість узагальнення висновків) валідності дослідження за однаковими параметрами здійснювалась психологічна діагностика експериментальної та контрольної груп вибірки та аналізувалась ступінь розходження чи збігу отриманих даних.

Дослідження проводилось за квазі-експериментальним планом часових серій з нееквівалентною контрольною групою, який передбачав здійснення серії періодичних замірів з введенням формувального впливу посередині заміру, а також діагностування експериментальної групи вибірки до та після впливу. Незалежною змінною дослідження є професійні вимоги до особистості вихователя закладу дошкільної освіти. Залежна змінна окреслювала чинники, що зумовлюють динаміку та ступінь узгодженості системи установок і стереотипів вихователів. Допоміжною змінною виступав професійний стаж досліджуваних.

Крім того, з метою елімінувати ефект послідовності та слідства у серіях психодіагностичних замірів, здійснювався контроль допоміжної змінної за допомогою прийому контрбалансування – порядок пред'явлення стимульних матеріалів досліджуваним компенсувався зміною порядку в кожній наступній серії психодіагностичних замірів.

Для вирішення основних завдань дослідження використовувався «когортно-послідовний» план діагностики. Він передбачав організований збір емпіричних даних за методом поперечних (порівняння підгруп вибірки) і поздовжніх (порівняння експериментальної та контрольної груп вибірки) зрізів.

Таким чином, організація й методичні процедури дослідження були спрямовані на комплексний аналіз професійних стереотипів досліджуваних. Формування вибірки відповідало гіпотезі дослідження, що забезпечувало виконання операційної валідності дослідження. Використані методичні підходи відповідають критерію внутрішньої валідності, який визначався урахуванням компонентного аналізу професійних стереотипів та зумовив вплив на залежну змінну дослідження – специфіку психологічних особливостей професійних стереотипів вихователів закладів дошкільної освіти. Поточна валідність, яка визначає відповідність між отриманими емпіричними результатами уявленнями вихователів про власну професійну діяльність, забезпечувалась порівнянням експериментальної та контрольної груп вибірки.

Отже, викладені вище концептуальні, операційні та методичні положення аналізу професійних стереотипів досліджуваних дозволили побудувати двоетапну процедуру встановлення значущих зв'язків між діагностичними показниками та критеріями професійних стереотипів досліджуваних. На першому етапі здійснювався змістовий компонентний аналіз професійних стереотипів вихователів, зокрема когнітивний, емоційний та поведінковий компоненти. На другому етапі досліджувались психологічні особливості стереотипів у професійному профілі вихователів закладів дошкільної освіти, що передбачало окреслення процесуального плану їх дослідження, зокрема:

ціннісно-сміслового, особистісно-поведінкового та культурально-професійного аспектів формування стереотипів.

2.2. Компонентний аналіз професійних стереотипів вихователів як цілісних стандартизованих уявлень

Мета констатувального дослідження полягала у пошуку детермінант формування як застарілих, так і сучасних професійних стереотипів вихователів закладів дошкільної освіти. Отримані результати експериментальної групи досліджуваних (вихователі з різним стажем педагогічної діяльності) порівнювались з результатами контрольної групи вибірки (студенти спеціальності «012. Дошкільна освіта»).

Діагностичні показники професійних стереотипів як цілісних стандартизованих уявлень досліджуваних аналізувались за допомогою компонентного аналізу з виокремленням та визначенням особливостей когнітивного, емоційного та поведінкового компонентів.

Професійні стереотипи як цілісні стандартизовані уявлення вихователів досліджувались за допомогою таких діагностичних процедур:

— авторської методики «Виявлення професійних стереотипів вихователів»;

— адаптованого варіанту методики «Незавершені речення» І. Бучилової [22];

— адаптованого варіанту опитувальника «Професійні стереотипи» І. Бучилової [23];

— методики «Тип установки щодо інших» Ф. Фідлера [57].

Проаналізуємо результати діагностики детальніше.

Отримані результати за авторською методикою «Виявлення професійних стереотипів вихователів» діагностували значне розходження між експериментальною та контрольною групами вибірки за трьома ключовими ознаками:

- кількість отриманих балів;
- витрачений досліджуваним на виконання завдань методики час;
- якісний (змістовий) опис досліджуваними професійних вимог.

Відомо, що категоризація професійних вимог завжди є невід’ємною від професіогенезу особистості, за умов якого здійснюється вагомий вплив на різні аспекти формування уявлення про себе в професії та про професійну діяльність. Саме тому кількісні показники, отримані досліджуваними експериментальною групою (ЕГ) та контрольною групою (КГ) вибірки окреслюють когнітивний компонент професійних стереотипів. Виявлено значне значим розходження отриманих даних.

У таблиці 2.4 наведено кількісні показники часу (t), витраченого на перше завдання методики та підрахованого загального балу (Σ) відповідно до другого завдання методики у вигляді математичного очікування (M) й стандартного відхилення (σ), які дозволяють співвідносити неоднакові за кількістю підгрупи загальної вибірки досліджуваних.

Таблиця 2.4

**Кількісні показники професійних стереотипів за методикою
«Виявлення професійних стереотипів вихователів»**

Діагностичні ознаки	ЕГ (M, σ)			КГ (M, σ)
	до 5-ти років	від 5 до 15 років	більше 15-ти років	
Σ (бали)	115,9 \pm 5,45	98,1 \pm 2,65	123,6 \pm 3,13	76,8 \pm 8,21
T (хвилини)	18,9 \pm 3,26	20,1 \pm 5,41	16,2 \pm 2,76	27,6 \pm 5,23

У підгрупі досліджуваних, які мають найбільший професійний стаж (більше 15-ти років) визначено найбільший бал (123,6 \pm 3,13), наданий досліджуваними власними міркуваннями про вимоги професії вихователя. Крім того, час, витрачений досліджуваними цієї підгрупи вибірки є найменшим (16,2 \pm 2,76). Слід зазначити, що отримані дані свідчать про зафіксовані, первинні для сприйняття і аналізу переконання досліджуваних.

Можна відзначити, що виявлені міркування характеризують персональний життєвий і професійний досвід вихователів з великим педагогічним стажем роботи та визначають стереотипне, узагальнене суспільним поглядом уявлення про професію. Прикладами наведених досліджуваними цієї групи міркувань є такі: «стабільна робота», «освоєні і повторювальні професійні дії», «відомо як себе поведуть діти різного віку», «робота нескладна», «впливаю на дітей», «діти повинні ладнатися до нових умов» тощо. Отримані дані є проявом адаптивного та репродуктивного етапу професійного розвитку досліджуваних, а також сформованого стійкого уявлення щодо особистісних, міжособистісних та професійних компетентностей вихователя.

Вибірка студентів-вихователів характеризується протилежними значеннями: найменшим середнім балом ($76,8 \pm 8,21$) та найбільшим часом, витраченим на виконання методики ($27,6 \pm 5,23$). Отримані дані за цією групою вибірки, з одного боку, виступають проявом аналітичного і, водночас, ейфорійно-позитивного відношення студентів до майбутньої професійної діяльності, що зумовлює значну їх активність, інтерес, відчуття важливості та корисності майбутньої професійної роботи. Приклади відповідей досліджуваних контрольної групи вибірки: «діти це саме краще, що є в світі», «велике значення має те, з ким маленькі діти залишаються без батьків», «діти проявлять довіру до дорослих, що ними опікуються» тощо.

З іншого боку, це вираз уявної соціальної ситуації працевлаштування молодих фахівців, переживаної цінності вибраного для навчання фаху та потреби досягти суспільної значущості і позитивної соціальної оцінки.

Таке закріплення позитивних прагнень виступає важливим моментом професійного розвитку вихователів не тільки в період їх фахової підготовки. Подібна тенденція спостерігається при аналізі підгруп вибірки з педагогічним стажем до 5-ти років ($115,9 \pm 5,45$). У цій підгрупі окреслюється більш повний спектр сприйняття професійної діяльності, що зумовлено, на нашу думку, етапом формування персонального ставлення до професії, яке у подальшому виступатиме внутрішнім каталізатором зовнішній впливів і яке виключає

індиферентне ставлення до нових професійних запитів, що стимулюють професійний розвиток.

Можна констатувати, що результати методики свідчать про зростання стереотипності поглядів і міркувань досліджуваних щодо свого професійного фаху в залежності від педагогічного досвіду та накопичення дидактичних стереотипів, які розкривають когнітивний компонент та впливають на динаміку і розвиток (зрушення) комунікативних та поведінкових професійних стереотипів. Виявлене зростання стереотипності у підгрупах експериментальної групи вибірки зумовлюється, на нашу думку, зниженням диференційованості поглядів щодо професійних завдань. Крім того, є слідством усталеного практичного освоєння професійних дій, ніж гнучким і творчим ставленням до наявних професійних ситуацій та переважних очікувань дітей і їх батьків.

В наслідок застосування χ^2 – критерію Пірсона (в якості часткових градацій ознаки $k=3$ обрано три градації згідно до педагогічного стажу досліджуваних) підтверджено значущість розходжень ($\chi^2_{\text{емп.}}=10,138 > \chi^2_{\text{кр.}}=9,210$ на рівні $p \leq 0,01$) показника стереотипність між групами вибірки.

Досліджувані експериментальної групи у порівнянні з досліджуваними контрольної групи конструюють свою поведінку та сприймають світ на засаді менш різноманітних параметрів (стереотипів) в силу того, що мають більш сталу систему виміру для сприйняття інших, зокрема дітей, їх батьків та власної педагогічної діяльності.

Додатковим статичним підтвердженням цього положення стало значення коефіцієнтів рангової кореляції (r_s Спірмена), який підраховувався щодо затраченого часу. А саме, відношення між кількістю стереотипів та витраченим часом у досліджуваних експериментальної групи мають схожі коефіцієнти кореляції ($r_s \leq 0,41$) у порівнянні із контрольною ($r_s \leq 0,38$) групою. Отриманий результат рангової кореляції (r_s Спірмена) є свідченням наявності у досліджуваних експериментальної групи сформованих схематичних стандартизованих уявлень про власну педагогічну діяльність. Такі стереотипи досліджуваних експериментальної групи якісно характеризуються спрощенням

когнітивного та емоційного компоненту. Крім того, вони відрізняються високою стійкістю, а тому не потребують тривалого часу для вербалізації на відміну від досліджуваних контрольної групи, час виконання першого завдання методики яких був значно тривалішим.

Таким чином, авторська методика «Виявлення професійних стереотипів вихователів» дозволила, по-перше, виявити загальну тенденцію, згідно з якою сталі професійні стереотипи збільшуються у своїй кількості й константності в залежності від професійного досвіду та сформованого ставлення до педагогічних завдань. По-друге, професійні очікування майбутніх фахівців-вихователів виступають засадою формування емоційно-ціннісного прийняття майбутньої професії та формування позитивних поглядів на все різноманіття сфер й форм професійної діяльності. Виявленні трансформації когнітивного і емоційного відношення та поведінкового реагування дозволяють визначити необхідність формування ціннісної приналежності студентів-вихователів до майбутньої професії. Крім того, максимальна привабливість й прийняття професійної діяльності досвідченими вихователями потребує психологічного супроводу з метою зменшення внутрішньо-стереотипного і зовнішньо-зумовленого ставлення до професійних вимог.

Важливе значення також має психологічний супровід у формуванні наявної на сьогодні причетності та ціннісної, ментальної приналежності вихователів до соціально-припустимих професійних якостей педагогічної діяльності, що повинно елімінувати формування «професійної маргінальності» – допустимості порушення професійних морально-етичних норм при виконанні професійних дій вихователем. Саме духовний простір та гуманістична спрямованість педагогічної діяльності – це соціальна реальність взаємовідносин вихователя із своїми стереотипами, коли маленька дитина сприймається як одна з головних цінностей життя.

Виявлення професійних стереотипів вихователів щодо професії вихователя, дітей, батьків, адміністрації та стилю виховання здійснювалось за

допомогою модифікованого варіанту методики «Незавершені речення» І. Бучилової [22].

4. Спираючись на визначені у дослідженні О.В. Давидової [38] діагностичні ознаки методики «Незавершені речення» І. Бучилової, було виокремлено п'ять блоків стереотипів:

- «Відношення до професії вихователя»;
- «Ставлення до дітей»;
- «Ставлення до батьків»;
- «Ставлення до адміністрації»;
- «Підходи до методів виховання та розвитку дітей».

Означені ставлення, як цілком аргументовано вказує О.В. Давидова, проявляють когнітивний та емоційний компонент стереотипу. Відтак, за допомогою контент-аналізу відповіді досліджуваних співвідносились із ключовими структурно-психологічними характеристиками стереотипів, а саме:

- змістовність (сміслові конструкти педагогічного мислення);
- типовість (однакові приписування в певній групі);
- емоційна спрямованість (позитивна та негативна складові).

У таблиці 2.5. наведено узагальнені результати за методикою «Незавершені речення» І. Бучилової, представлені у відсотках у відповідності до кількості досліджуваних у групах та підгрупах загальної вибірки.

Індикатор контент-аналізу «змістовність» приймається нами в якості показника сформованості у свідомості досліджуваних описових і регуляційних конструктів, що розкривають їх педагогічне професійне мислення.

У зв'язку з цим, якісний і кількісний аналіз отриманих результатів виявив таку важливу тенденцію, а саме – збільшення практичного педагогічного досвіду супроводжується нарощенням смислових конструктів відносно професійної діяльності, які розкривають ставлення до батьків дітей, до самих дітей та до керівних функцій адміністрації ЗДО.

Таблиця 2.5

**Показники професійних стереотипів за методикою
«Незавершені речення» І. Бучилової**

Індикатори контент- аналізу	Е			К Г (
	до 5-ти років	від 5 до 15 років	більше 15-ти років	
Змістовність (%)	45	46	31	33
Типовість (%)	26	37	53	18
Позитивна емоційна спрямованість (%)	29	12	12	49
Негативна емоційна спрямованість (%)	-	5	4	-

Разом з тим, досліджувані підгрупи зі стажем роботи більше 15-ти років продемонстрували падіння кількості таких смислових утворень. Тобто, виступаючи автономною підсистемою образу професійної діяльності, змістові когнітивні конструкти відношення до професії у різних підгрупах вибірки мають тенденцію спочатку до розгортання та ускладнення, а потім до згортання та спрощення. Наприклад, було отримано такі ключові відповіді у підгрупі досліджуваних з більш ніж 15-ти роками стажу: «Професія вихователя — недооцінена і важка», «Бути вихователем означає бути непомітною людиною», «Головна якість вихователя — витримка», «Головне завдання вихователя не нашкодити дитині», «Педагогічна професія важлива, але малооплачувана та непрестижна» тощо.

Регресивна динаміка смислових конструктів у групах досліджуваних, на наш погляд, підкоряється логіці життєвої стереотипізації відношення до професії вихователя й логіці відношень, загалом, із професійним світом. Саме тому діагностована тенденція породження звичних схем інтерпретування персональних взаємодії особистості із професійним світом.

Контрольна група досліджуваних розкривала своє ставлення до сфер майбутньої професійної діяльності у таких відповідях: «Головне завдання вихователя — це створення сприятливих умов для всебічного розвитку дітей», «У педагога йдуть, як правило, за покликанням душі», «Бути педагогом означає піклуватися про своїх вихованців» тощо. Отримані відповіді віднесено нами до низького рівня стереотипізації в силу того, що досліджуваними зроблено акцент на персональних враженнях і уявленнях, на компетентності та адекватній оцінці можливостей.

Індикатор контент-аналізу «типовість» дозволив визначити ступінь «згоди», а точніше, одноманітності приписуваних характеристик в певній групі та підгрупах вибірки. Така «згода» і окреслює, як справедливо зазначає О.В. Давидова, рівень стереотипізації досліджуваних [43].

Виявлено, що загальна динаміка показника «типовість» має тенденцію до поступового прямолінійного збільшення від 18% у студентів-вихователів до 52% у досліджуваних з більш ніж 15-ти річним стажем роботи. Прикладом типової відповіді підгрупи досліджуваних з 15-ти річним стажем є: «Гарною дитиною називають ту, яка слухняна, вихована, старанна, дисциплінована»; «Погана дитина — це неслухняна дитина, з якою незручно працювати», «Погана дитина порушує дисципліну» тощо. Можна зробити висновок про те, що професійна стереотипізація вихователів актуалізує питання поведінки та дисциплінованості дитини. А тому це прояв поєднання дидактичних та поведінкових професійних стереотипів, яке слугує в свою чергу детермінантою сприйняття педагогічних ситуацій і очікувань щодо них.

Індикатор «позитивної емоційної спрямованості» має не прямолінійну тенденцію в групах вибірки та яскраво проявляється у виявлених діагностикою гендерних стереотипах. Наприклад, на продовження тверджень «Хлопчики в садочку...» та «Дівчата в садочку...», досліджувані відповіли наступним чином: «Хлопчики в садочку більш активні, шумні, рухливі, енергійні та менш зосереджені на учбових завданнях», «Дівчата в садочку красуні, принцеси, спокійні, помічниці, добрі, більш сприйнятливі» тощо. Крім того,

простежувалась виразна тенденція до зменшення позитивної емоційної спрямованості в залежності від досвіду досліджуваних від 49% у групі студентів-вихователів до 12% у підгрупі викладачів зі стажем більше 15-ти років. У більшій мірі таке зменшення стосувалося ставлення до батьків дітей, наприклад: «Більшість батьків нещирі, не хочуть займатись вихованням дітей, байдужі, вимогливі, безвідповідальні», «Своїх дітей батьки часто балують, не чують, не виховують, пригнічують, сварять, ігнорують, розбещують» тощо. Відповідно до педагогіки партнерства «діти, батьки та вихователі, об'єднані спільними цілями та прагненнями, є добровільними та зацікавленими однодумцями, рівноправними учасниками освітнього процесу, відповідальними за результат» [95]. Отримані ж відповіді свідчать про посилення у відповідності до збільшення досвіду педагогічної діяльності негативного сприйняття батьківських фігур та відсутність успішної взаємодії з ними, що суперечить основним принципам педагогіки партнерства. Отриманий показник демонструє цілісність когнітивного та емоційного компонентів професійних стереотипів вихователів, що визначає, в свою чергу, поведінкові усталені та збіднені професійні установки.

Крім того, емоційне ставлення проявлено досліджуваними в оцінці вимог адміністрації ЗДО, які охарактеризовані таким чином: «...не зрозумілі», «перевищують можливості вихователя», «не обґрунтовані» тощо, що свідчить про певну невдоволеність міжособистісною комунікацією з керівництвом та умовами праці. Винятком виступило ставлення досліджуваних до адміністрації ЗДО, що демонструється твердженнями: «Адміністрація ЗДО — порадник», «наставник», «добра», «підтримуюча», «мудра», «авторитетна», «професіонал», «важко відповісти» тощо.

Ще один блок методики, а саме – «Підходи до методів виховання та розвитку дітей» розкрив особливості емоційного компоненту стереотипів досліджуваних. Цей блок містив твердження про стиль та певні уявлення щодо вибору методів виховання дітей дошкільного віку. Для дослідження стереотипу щодо стилю виховання дітей досліджуваним було запропоновано продовжити

речення: «Діти, яких суворо виховують...». На дане твердження більшість вихователів та студентів відгукнулися так: «залякані», «замкнуті», «не впевненні в собі», «агресивні», «закомплексовані» тощо.

А також досліджуваним треба було продовжити речення про потреби дітей, а саме – «Всі діти потребують...». Було отримано такі твердження: «Діти потребують уваги», «любові», «поваги», «захисту», «розуміння» тощо. Відповіді виявили високий рівень позитивного емоційного ставлення до потреб та почуттів дітей.

Вагомі відповіді надано досліджуваними стосовно неефективності суворої дисципліни у продовженні речення: «Сувора дисципліна..», зокрема – «не потрібна», «не найкращий спосіб», «не запорука успішного розвитку», «вбиває особистість» тощо. Але кількість таких відповідей зменшувалась у підгрупах вибірки в залежності від стажу педагогічної роботи. Водночас, щодо реакції вихователя на порушення дитиною дисципліни майже всі досліджувані відповіли так: «Якщо дитина порушує дисципліну, треба дізнатися про причину», «поговорити», «розібратися», «домовитись» тощо. Така позиція вихователів виявилась більш поширеною, аніж авторитарний стиль виховання, який представлений у наступних продовженнях: «Якщо дитина порушує дисципліну, то «треба зробити зауваження», «покарати», «поскаржитись батькам» тощо (5% у підгрупі від 5-ти до 15-ти років та 4% у підгрупі зі стажем більш 15-ти років).

Отже, діагностика досліджуваних за модифікованою методикою «Незавершені речення» І. Бучилової, дозволила виявити наявність виразної тенденції, яка проявляє у досліджуваних експериментальної групи вибірки високу узагальненість та низьку структурованість професійних уявлень, що опосередковані власними прагматичними потребами, соціальними стереотипами, ірраціональними соціальними очікуваннями та міфами щодо фахівця-вихователя («діти зараз дуже складні», «раніше з дітьми було простіше», «міжособистісні стосунки і авторитет виключають один одного», «ставлення до вихователя незадовільне»). Досліджувані контрольної групи вибірки виявили

збільшення системи смислів за рахунок екстраполяції значень та цінностей майбутньої професії в соціальний контекст («допомагати іншим», «розповсюджувати педагогічне знання серед батьків», «відчувати професійний престиж»). Ступінь такого збільшення значно розрізняється з результатами експериментальної групи вибірки.

Підрахунок статистичного критерію Крускала-Уолліса (H) дозволив оцінити розбіжності між трьома підгрупами експериментальної групи досліджуваних за ключовим індикатором стереотипу – «типовість» і статистично доказати наявність кількісних розбіжностей як між трьома підгрупами експериментальної групи вибірки ($H_{\text{емп.}}=8,49$; $\chi^2_{\text{кр}}=7,815$; $p \leq 0,005$), так і між експериментальною та контрольною групами вибірки ($H_{\text{емп.}}=13,05$; $\chi^2_{\text{кр}}=12,592$; $p \leq 0,005$).

Отримана динаміка може трактуватися як наявність перевіреного власним досвідом сформованого у досліджуваних базисного тезаурусу відносно професії вихователя, який не вимагає постійного перегляду засад привабливості та значущості виконуваних професійних дій та формує спрощене у когнітивному та емоційному аспектах стереотипне професійне уявлення.

Логічним продовженням аналізу виявленої у досліджуваних тенденції професійної стереотипізації стало використання модифікованого «Опитувальника педагогічних стереотипів» І. Бучилової-О. Давидової [37]. Сформульовані авторами опитувальника твердження кожного з 4-х блоків, а саме: ставлення до професії, до дітей, до батьків та до методів і форм роботи, окреслюють афективний компонент педагогічних стереотипів, які домінують в сучасній освітній парадигмі.

У таблиці 2.6 представлено рівні виразності стереотипів (у відсотках), зокрема – високий (в.), середній (с.), низький (н.) рівні у досліджуваних всіх підгруп та груп вибірки окремо за кожним блоком опитувальника. Максимально можлива оцінка за опитувальником складала 120 балів, мінімальна – 24 бали, середній рівень має діапазон від 48 до 100 балів.

Таблиця 2.6

Показники професійних стереотипів за опитувальником педагогічних стереотипів І. Бучилової - О. Давидової

Показники ставлення (стереотипів)	Е									К Г (
	до 5-ти років			від 5 до 15 років			більше 15-ти років			В.	С.	Н.
	В.	С.	Н.	В.	С.	Н.	В.	С.	Н.			
До професії (%)	59	38	13	51	40	9	65	31	4	57	36	7
До дітей (%)	41	36	23	58	21	21	59	29	12	29	52	19
До батьків (%)	38	31	31	52	45	3	71	15	14	29	48	23
До методів і форм роботи (%)	49	16	35	63	5	32	74	11	15	65	23	12

Проведемо аналіз отриманих даних відповідно до виокремлених авторами методики чотирьох показників ставлення.

Зокрема, діагностика ставлення досліджуваних до «професії вихователя» та до «методів і форм роботи» виявила виразну представленість стереотипів (перевага високого рівня) у всіх без виключення підгрупах експериментальної групи вибірки, а також у досліджуваних контрольної групи. Виявлені кількісні дані свідчать про сформовану у досліджуваних упереджену стереотипну позицію щодо педагогічної діяльності та вимог, що пред'являє професія вихователя до соціальних, особистісних та фахових компетентностей фахівця, зокрема це такі стереотипи: «Вихователь – головна фігура, від нього залежить успіх і ефективність виховної роботи», «Бути вихователем – означає бути прикладом для дітей», «Творчість вихователя лише побажання, реально ж його діяльність повністю регламентована», «Виконуй точно все вказівки адміністрації, і у тебе, як вихователя, буде менше клопоту», «Педагогічна професія складна й відповідальна» тощо. Можна констатувати, що виявлені професійні характеристики педагогічної діяльності вихователів є стійкими і однаково вираженими у всіх групах вибірки досліджуваних.

Це положення було підтверджено статистичним аналізом, який визначив відсутність розходження у експериментальній та контрольній групах вибірки за показником «ставлення до професії», Використовувався критерій кутового перетворення Р. Фішера. $\varphi^*_{\text{емп.}}=1,43$. Всі результати є достовірними на рівні $p \leq 0,05$ ($\varphi^*_{\text{крит.}} \leq 1,64$) або на рівні $p \leq 0,01$ ($\varphi^*_{\text{крит.}} = 2,31$).

У ставленні до «методів і форм роботи» виявлено збільшення стереотипних застарілих уявлень у студентів-вихователів, а потім їх зменшення на перших роках роботи та поступова динаміка до збільшення. Тобто, визначено неоднорідне ставлення до формального боку діяльності вихователя, яке залежить від ступеню обізнаності та практичного оволодіння такими методами. Уявні труднощі майбутніх педагогічних завдань викликає у студентів-вихователів переживання необхідності мати стабілізуючі ставлення, наприклад: «Хороша дисципліна – запорука успіху у вихованні та навчанні», «На заняттях повинен бути порядок» тощо. Такі переконання дозволяють студентам-вихователям більш впевнено ідентифікуватися із майбутньою професією, визнаючи її певні складності. В перші роки роботи у вихователів формується усвідомлення, що, наприклад, «Покарання не найкраща міра, але воно необхідне» та «Якщо дитина порушує дисципліну, потрібно зрозуміти, чого вона це робить» тощо. Високі бали за цими твердженням отримано у підгрупі досліджуваних до 5-ти років стажу. Інші підгрупи експериментальної групи вибірки більше балів набрали за твердженнями «Діяльність дітей потребує постійного контролю» та «Необхідність враховувати індивідуальні особливості дитини – міф, в реальних умовах це нездійсненно».

В оцінці стереотипів у ставленні «до дітей» та «до батьків» виявлено розбіжності, які позначають пропорційну тенденцією до поступового збільшення рівня стереотипізації в залежності від педагогічного досвіду досліджуваних. Тобто, виявлено загальну тенденцію, згідно з якою високі початкові професійні очікування виступають засадою формування емоційно-ціннісного прийняття професії та формування позитивного ставлення до дітей. Але згодом, ставлення до дітей змінюється і призводить до таких переконань: «За своєю природою діти

егоїстичні», «Хорошою називають дитину, яка виконує всі вимоги вихователя», «Виховання дітей - руйнівна робота для нервів» тощо.

Застосування критерію кутового перетворення Р. Фішера дозволило визначити статично достовірні розбіжності між експериментальною та контрольною групами вибірки: $\varphi^*_{\text{емп.}}=3,14^*$ (ставлення до дітей), $\varphi^*_{\text{емп.}}=2,67^*$ (ставлення до батьків). Результати є достовірними на рівні $p \leq 0,05$ ($\varphi^*_{\text{крит.}} \leq 1,64$) або на рівні $p \leq 0,01$ ($\varphi^*_{\text{крит.}} = 2,31$).

Таким чином, діагностика за опитувальником педагогічних стереотипів І. Бучилової-О. Давидової дозволила визначити наявність соціетального рівня «світоглядних» стереотипів у досліджуваних, які стосуються ставлення «до професії» та «до методів і форм педагогічної роботи» [145]. Такі стереотипи не залежать від професійного досвіду, є стійкими і фіксованими позиціями, на формування яких впливає соціокультурне і освітнє оточення людини. В структурі таких стереотипів не тільки емоційна складова, яка визначає упередженість і розповсюдженість судження людини, але й когнітивні виразна складова, яка детермінує специфіку інтелектуального переосмислення власних поглядів і переконань. Саме тому соціетальний рівень «світоглядних» стереотипів формує традиційні, «типові», соціально узгоджені судження.

Інший вимір, зокрема соціально-психологічний, простежується у формуванні ставлення «до батьків» і «до дітей». Щодо цих сфер, досліджувані виявили неоднорідні погляди, які не залежать від їх професійного педагогічного досвіду. Скоріше за все, впливовим фактором їх формування виступає особистий досвід та практичні спостереження щодо батьківського стилю виховання дитини в родині. Такі стереотипи, як наголошує О. Давидова, мають високу стійкість, формують ригідні установки щодо сприймання поведінки і особистості батьків вихованців та містять в собі нетерпимість й неприйняття поглядів батьків, упередженість і настороженість по відношенню до них [41].

Загалом, можемо зробити висновок про наявність застарілих стереотипів тоталітарної педагогіки, основними ознаками якої є такі переконання: «повинні бути чітко окреслені гендерні особливості дітей», «діти мають бути зручними»,

«діти повинні бути слухняними», «батьківський стиль виховання частіше неефективний» тощо. Отримані результати дослідження професійних стереотипів у вихователів відображають актуальність трансформаційних процесів в умовах реформування дошкільної освіти та потребують подальшої роботи із застарілими стереотипами для підвищення ефективності педагогічного процесу та саморозвитку педагогів.

Поведінковий компонент стереотипів як цілісних стандартизованих уявлень вихователів виявлявся за допомогою методики «Тип установки щодо інших» Ф. Фідлера [114]. Ключовим припущенням на користь обраної методики є положення, що професійним вимогам педагогічної діяльності вихователя ЗДО відповідає активно-позитивний тип установки щодо інших людей.

Підраховані коефіцієнти LPC й ASO та їх співвідношення дозволили визначити тип установки: активно-позитивний (АП), функціональний (Ф), ситуативно-суб'єктивний (СС), нейтрально-байдужний (НБ) та приховано-негативний (ПН). Кожен з типів установки діагностує схильність досліджуваних сприймати вербальні й невербальні реакції інших і їх дії та несвідомо закріпленим чином реагувати на них з постійністю, незалежною від часу, людей та обставин.

У таблиці 2.7 наведено узагальнені кількісні показники типів установки досліджуваних щодо інших.

Таблиця 2.7

**Узагальнені показники типу установки щодо інших
за методикою Ф. Фідлера**

Тип установки	ЕГ					КГ
	до 5-ти років	від 5-ти до 15-ти років	більше 15-ти років	М	σ	
АП (%)	14	22	64	33,3	26,8	32
Ф (%)	7	13	17	12,3	5,03	24
СС (%)	77	65	16	53	31,7	16
НБ (%)	2	0	3	1,66	1,52	28
ПН (%)	0	0	0	0	0	0

Констатовано, що активно-позитивний тип як налагодженість особистості на позитивність і вміння авансувати іншим свою повагу й доброзичливість, терпіння та готовність допомагати, має представленість у кожній підгрупі досліджуваних експериментальної групи вибірки. На наш погляд, це прояв процесу поступової професійної ідентифікації у педагогічній сфері, яка відноситься до типу «Людина – Людина» ($33,3 \pm 26,8$ на етапі виконання професійних дій і 32% на етапі навчання). Отримані значення є слідством прагнення відповідати основним вимогам, які педагогічна професія пред'являє до фахівця. Крім того, виразність активно-позитивного типу установки щодо інших є проявом динаміки внутрішніх інтенції та резервів особистості, що зумовлюється самим предметом професійної діяльності, а саме, тим, що накопичення педагогічних знань має особливість змінювати особистість завдяки функції переживання та знаходження нового регуляційного професійного смислу.

Високий кількісний показник стандартного відхилення, який характеризує досліджуваних експериментальної групи вибірки за активно-позитивним ($\sigma=26,8$) і ситуативно-суб'єктивним ($\sigma=31,7$) типами уставок свідчить про наявність значних індивідуальних розходжень між підгрупами. Це проявляє, з одного боку, нормативну значну диференційованість досліджуваних, яка досягає великий професійний шлях (від початку трудового стажу до досвіду більш ніж 15-ти років). З іншого, характеризує неоднорідність динаміки індивідуального особистісного та професійного становлення, врахування якого обов'язкове для аналізу професійних стереотипів вихователів.

На рисунку 2.1 представлено виразність у досліджуваних всіх груп вибірки переважних типів установки щодо інших.

Досліджувані підгрупи «до 5-ти років стажу» відрізняються значною виразністю ситуативно-суб'єктивного типу установки (77%), який означає залежність свого ставлення до інших від власного емоційного стану та сприйняття ситуації взаємодії. Зумовлює ситуативно-суб'єктивний тип установки емоційна нестабільність особистості та низький рівень саморегуляції.

У досліджуваних підгрупи «від 5-ти до 15-ти років» теж виявлена перевага ситуативно-суб'єктивного типу установки (65%), який, разом з тим, сполучається з підвищенням показника активно-позитивного (22%) та функціонального (13%) типів.

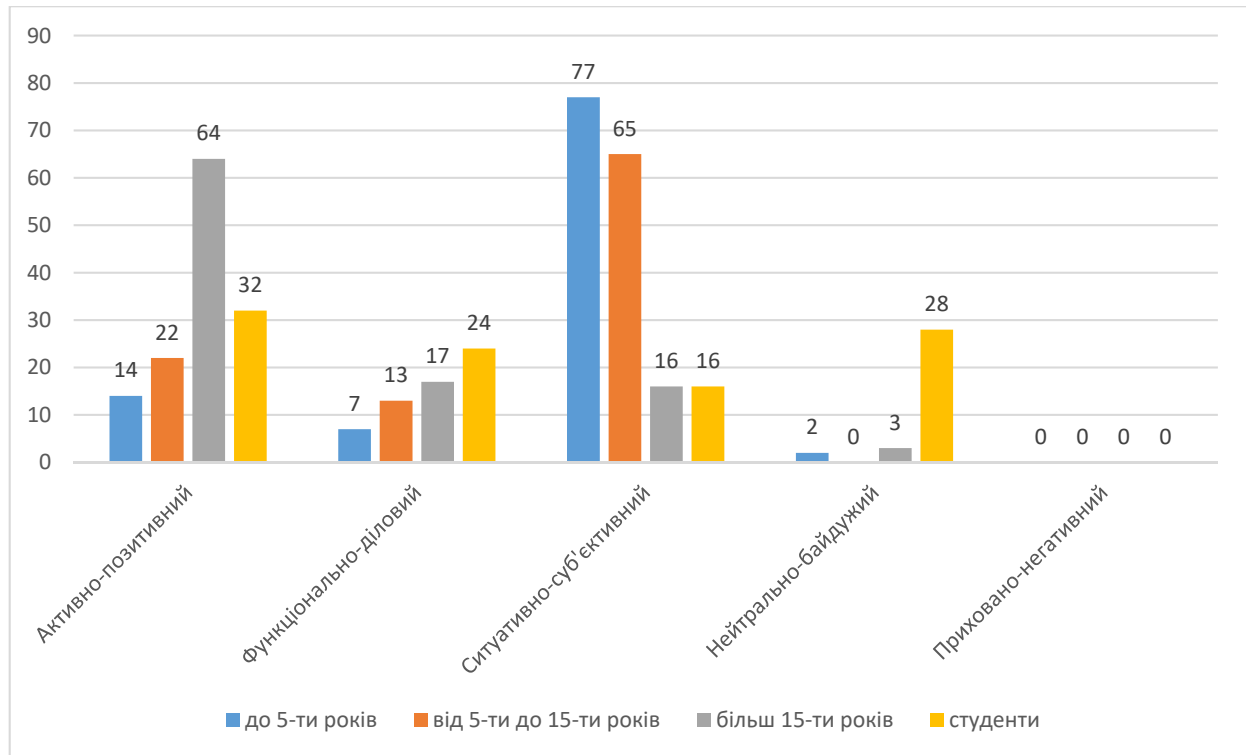


Рис. 2.1. Виразність переважних типів установки щодо інших у досліджуваних за методикою Ф. Фідлера

Функціональний тип установки визначає схильність диференційованого ставлення у залежності від визначення корисності людини. У рамках педагогічної діяльності така корисність може проявлятися у бажанні мати спокійне оточення або в очікуванні допомоги. У підгрупі досліджуваних з «більш 15-ти роками» педагогічного стажу функціональний тип установки може активувати когнітивно-діяльнісний конфлікт, спрямований на визначення та оцінку всіх достоїнств професії вихователя і корисних її боків на площині набутого досвіду.

Підгрупа досліджуваних з «більш 15-ти років» педагогічного стажу виявила схожу тенденцію типів установок щодо інших (64% АП, 16% СС,

17% ФД). Значна перевага активно-позитивного типу над всіма іншими типами установки (32%) діагностована також у досліджуваних контрольної групи.

Крім того, важливо, відзначити, що у досліджуваних експериментальної групи виявлені поодинокі випадки ($1,66 \pm 1,52$) сформованого нейтрально-байдужого типу установки, який відрізняється перевагою прагнення особистості уникнути важких людей або обставин. В контрольній групі вибірки нейтрально-байдужий тип установки представлено у 28% досліджуваних. Позначимо таке положення як вияв особистісної перешкоди, що є сформованою та зафіксованою у студентів-вихователів ознакою. Причини такої фіксації мають свої джерела у попередньому виховному та дидактичному досвіді досліджуваних контрольної групи вибірки. Наслідки треба елімінувати, враховуючи всю небезпеку нейтрально-байдужого ставлення вихователя до дитини в процесі виконання професійної діяльності. Приховано-негативного типу за всією вибіркою виявлено не було.

Слід зазначити, що тип установки щодо інших є сталою характеристикою особистості як і будь який інший атитюд. Проблема зміни установки це переважно проблема особистісного зростання фахівця, яка пов'язана зі створенням нового значення та смислу у ставленнях до інших людей через ставлення до себе. Тому слід враховувати роль та значення процесу навчання майбутнього вихователя. І розглядати його як інструмент побудови системи смислів, що змінюють структуру суб'єктивного досвіду та організацію реальності у часовій динаміці упродовж навчання з метою складання уявлення про «образ професії» та усвідомлення характеристик, що проявляють ототожнення себе з майбутньою професійною роллю.

Проведений компонентний аналіз професійних стереотипів як цілісних стандартизованих уявлень вихователів дозволив простежити та охарактеризувати специфіку їх когнітивного, афективного та поведінкового компонентів. Виявлена залежність стійких суджень та переконань досліджуваних від їх професійного досвіду. Визначено головні тенденції

формування професійних стереотипів, в основі яких лежать механізми закріплення соціального несвідомого, усталеного знання про об'єкти і явища, а також усталені закономірності взаємодії з іншими людьми.

Таким чином, доведено, що збільшення продуктивності смислотворення, орієнтація у смисло-професійних прагненнях до саморозвитку, до знаходження контекстних смислів педагогічної діяльності є умовами переборення негативного впливу професійних стереотипів на ефективність педагогічної діяльності вихователів закладів дошкільної освіти. Проте, раз з тим, доведено, що наявні чинники, що зумовлюють складнощі руйнування професійних стереотипів, до головних з яких віднесено педагогічний стаж і, пов'язані з ним моменти професійного вигорання, специфіку входження в педагогічну діяльність та соціально-культурні чинники формування особистості вихователя, які впливають не ставлення до професії вихователя, на ставлення до дітей та їх батьків.

2.3 Психологічні особливості стереотипів у професійному профілі вихователів закладів дошкільної освіти

Мета другої стадії констатувального етапу дослідження полягала у визначенні когнітивних, дидактичних, комунікативних, поведінкових стереотипів вихователів, що проявляються в їх професійній діяльності та оформлюють їх професійний профіль. Саме через розкриття процесуального плану професійних стереотипів стає можливим дослідити ціннісно-смісловий, особистісно-поведінковий і культурально-професійний аспекти стереотипів вихователів у системі «особистість-соціум-професія». Параметрами, що характеризують психологічні особливості стереотипів у професійному профілі вихователів обрано такі:

- мотиваційний, операційно-діяльнісний та емоційно-ціннісний компоненти професійної діяльності вихователя;
- специфіка мотивації до професії;
- когнітивна складність особистісних конструктів;

- творчі здібності та креативність;
- когнітивна гнучкість.

Саме тому психологічні особливості стереотипів у професійному профілі вихователів закладів дошкільної освіти досліджувались за допомогою таких діагностичних процедур:

1. адаптованої методики «Психологічний портрет» Г. Резапкіної й З. Резапкіної [144];
2. методики діагностики мотивації професійної діяльності К. Замфір у модифікації А. Реана [143];
3. рангової решітки техніки репертуарних решіток Дж. Келлі із заданими елементами, що визначають відношення та зумовлюють класифікацію досліджуваними ціннісних характеристик професійної діяльності вихователя [177];
4. методики оцінки загальних творчих здібностей людини та рівню креативності за М. Янцуром [190].
5. методики Я.Л. Швень на визначення стану когнітивної гнучкості [181].

Представимо отримані в результаті кількісного і якісного аналізу результати діагностики.

Адаптація методики Г. Резапкіної та З. Резапкіної «Психологічний портрет» передбачала врахування особливостей педагогічної діяльності вихователів. Три компоненти педагогічної діяльності, а саме: мотиваційний, операційно-діяльнісний та емоційно-ціннісний конкретизувались у таких шкалах методики: «пріоритеті цінності», «психоемоційний стан», «самооцінка», «стиль виховання», «рівень суб'єктивного контролю», «задоволеність працею». У таблиці 2.8. наведено кількісні показники за адаптованою методикою «Психологічний портрет» Г. Резапкіної й З. Резапкіної.

Відомо, що компетентний вихователь має володіти необхідними педагогічними і психологічними знаннями для виховання та розвитку дітей дошкільного віку, а також вміти знаходити індивідуальний підхід до кожного вихованця в педагогічній ситуації з урахуванням його потреб.

Відтак отримані кількісні дані проявили в якій мірі досліджувані експериментальної та контрольної груп вибірки характеризуються такими психологічними особливостями як:

- прийняття унікальності кожної дитини дошкільного віку;
- визнання та повага до дитини;
- вміння створювати комфортні умови для психоемоційної безпеки дитини;
- позитивний професійний і особистісний «Я-образ» вихователя;
- емоційна стійкість;
- відповідальність;
- впевненість у власній професійній придатності.

Таблиця 2.8

Відсотковий розподіл шкал методики Г. Резапкіної й З. Резапкіної

Шкали	Рівні шкал	ЕГ					КГ
		до 5-ти років	від 5-ти до 15-ти років	більше 15-ти років	М	σ	
Пріоритетні цінності	Гуманістична спрямованість (%)	43	45	32	40	2,8	49
	Орієнтація на колег (%)	22	36	35	31	1,9	18
	Орієнтація на себе (%)	35	19	33	29	6,2	33
Психоемоційний стан	Стабільний (%)	34	35	65	44,7	12,03	65
	Нестабільний (%)	43	39	25	35,7	11,5	33
	Неблагополучний (%)	23	36	10	23	14,1	2
Самооцінка	Позитивне самоприйняття (%)	57	41	63	53,7	7,7	73
	Нестабільне самооцінювання (%)	37	29	27	31	3,17	21

	Негативне самоприйняття(%)	6	30	10	15,5	14,3	6
Рівень суб'єктивного контролю	Високий (%)	41	36	49	42	1,52	31
	Середній (%)	25	28	37	30	4,1	41
	Низький (%)	34	36	14	28	13,52	28
Задоволеність працею (навчанням)	Висока (%)	62	41	51	51,3	9,4	61
	Недостатня (%)	21	36	23	26,7	3,78	31
	Незадоволеність (%)	17	23	26	25,3	6,12	8

Шкала «Пріоритетних цінностей» розкривала переважну орієнтацію досліджуваних, зокрема виявлено, що «гуманістична спрямованість» є ключовою у всіх підгрупах експериментальної групи, а також у контрольній групі (43%, 45%, 32%, 49% відповідно). Це означає, що «Гуманістична спрямованість» особистості вихователів на відміну від «особистісної» та «орієнтації на колег», виявляє професійні педагогічні цінності досліджуваних та забезпечує результативність їх професійної діяльності, зокрема – позитивне ставлення до неї, прагнення та бажання самореалізації в ній. Разом з тим, виявлена тенденція деякого зменшення «гуманістичної орієнтації» у підгрупі вибірки з досвідом роботи «більше 15-ти років» (32%). Пояснюємо виявлену тенденцію «феноменом згоряння», вплив якого треба і враховувати, і запобігати йому в психопрофілактичній роботі.

Шкала «Психоемоційного стану» виявила у досліджуваних підгруп «до 5-ти років» (45%) та «від 5-ти до 15-ти років» (39%) збільшення нестабільного стану у порівнянні з підгрупою «від 5-ти до 15-ти років» (29%) та з контрольною групою (21%) вибірки. Вважаємо, що емоційна нестабільність особистості вихователів є проявом емоційних та інтелектуальних перевантажень та результатом впливу емоцій та почуттів вихователів на перебіг організованого ними педагогічного професійного процесу. Водночас, досліджувані контрольної

групи вибірки виявили значну емоційну стабільність (65%) та практично відсутнє емоційне неблагополуччя (2%). Такі результати демонструють сформовані у досліджуваних контрольної групи вибірки орієнтирів на самозбереження, саморегуляцію та сформовані усталені цінності щодо себе та щодо оточення.

Шкала «Самооцінки» розкрила неоднозначну тенденцію, яка характеризує підгрупу досліджуваних від «5-ти до 15-ти років». Самооцінки цієї підгрупи вибірки знижується і характеризується як «нестабільне самооцінювання» (29%) та «негативне самоприйняття» (30%). Отримані дані є найбільшими кількісними показниками за наведеними рівнями самооцінки. Отже, переживання «Я-образу» змінюється. Засадами, які знижують самоцінність і спотворюють «Я-образ», на нашу думку, є знижена задоволеність від професійних дій. Підтвердженням такого припущення є кількісні значення, отримані досліджуваними групи «від 5-ти до 15-ти років» за шкалою «Задоволеність працею» (41% – найменший показник у порівнянні із іншими підгрупами і групами вибірки). Саме тому в цій підгрупі вибірки спостерігається зменшення стійких емоційно-регуляційних реакцій. Висока задоволеність професійними діями виявлена у досліджуваних контрольної групи вибірки (61%) та у підгрупі досліджуваних «до 5-ти років» стажу. Вважаємо це чинником високої вмотивованості, наявного високорозвиненого мотиваційного ресурсу, який закладається в період фахового навчання майбутніх вихователів та особистісно підтримується у перші роки роботи. Подалі, не отримуючи позитивного схвалення від оточуючих, відбувається знецінення професійної діяльності та суперечливе відношення до професійного розвитку (незадоволеність працею у підгрупі «від 5-ти до 15-ти років» складає 23%).

Шкала «Рівень суб'єктивного контролю» продемонструвала відсутність чітких ставлень, виокремлених у відповідальність стосовно професійних дій. Але розподіл «рівня суб'єктивного контролю» у підгрупах експериментальної групи вибірки (41%, 36%, 49% відповідно) показав зростання інтегративного показника суб'єктивного контролю у досліджуваних підгрупі «більше 15-ти

років». Контрольна група виявила середній рівень (41%) суб'єктивного контролю.

Підрахунок статистичного критерію Крускала-Уолліса (H) дозволив оцінити розбіжності між трьома підгрупами досліджуваних експериментальної групи за шкалою «Рівень суб'єктивного контролю» і статистично доказав відсутність кількісних розбіжностей як між підгрупами експериментальної групи вибірки ($N_{\text{емп.}}=3,51$, $\chi^2_{\text{кр.}}=8,732$, $p \leq 0,005$;), так і між експериментальною та контрольною групами вибірки ($N_{\text{емп.}}=5,43$, $\chi^2_{\text{кр.}}=13,536$, $p \leq 0,005$).

Таким чином, досліджувані проявили інерційну, гомеостатичну модель відношення до професійних дій та ставлення до себе. Механізмом активного пізнання вихователями динамічних засад власної професійної педагогічної діяльності, яка пов'язана із особистісним зростанням маленької дитини, потребує формування діяльнісно-адекватних смислоутворюючих уявлень. Ціннісна орієнтація на принесення соціальної користі як загальної цінності професії вихователя повинна бути пов'язаною з практичним здійсненням прагнень та цілей особистості професіонала. Це відбувається і на рівні мотиваційного механізму, що спрямовує спонукання до педагогічної діяльності, і на диспозиційному рівні, де проявляється стійке позитивне відношення. Особливо важливим в дослідженні професійних стереотипів є виокремлення атрибутивного механізму, що забезпечує стабілізуючий власними переконаннями, самоставленням та цінностями вплив на професійну діяльність. Саме на визначення атрибутивного механізму і спрямовані наступні методики діагностики професійних стереотипів вихователів закладів дошкільної освіти.

Зокрема, використання методики діагностики мотивації професійної діяльності К. Замфір у модифікації А. Реана дозволила визначити мотиваційні комплекси досліджуваних, які є ключовими у ціннісно-смысловому аспекті формування їх професійних стереотипів. У таблиці 2.9 наведено результати кількісної оцінки трьох шкал методики, а саме: внутрішніх мотивів (ВМ), зовнішніх позитивних мотивів (ЗП), зовнішніх негативних мотивів (ЗН).

Отримані кількісні дані аналізувались у спосіб співвідношення між собою трьох видів мотивів:

- внутрішніх («Задоволення від самого процесу та результату роботи», «Можливість найбільш повної самореалізації саме у цій діяльності»);
- зовнішніх позитивних («Грошовий зарібок», «Прагнення до просування по роботі», «Потреба в досягненні соціального престижу і поваги з боку інших»);
- зовнішніх негативних («Прагнення уникнути критики з боку керівника або колег», «Прагнення уникнути можливих покарань або неприємностей»).

Таблиця 2.9

**Узагальнені показники типів мотивів досліджуваних
за методикою К. Замфір-А. Реана**

Тип мотиву	ЕГ					КГ
	до 5-ти років	від 5-ти до 15-ти років	більше 15-ти років	\bar{x}	σ	
ВМ (\bar{x})	4,1	4,1	3,3	3,8	1,83	4,8
ЗП (\bar{x})	3,7	4,4	4,7	4,3	0,71	4,9
ЗН (\bar{x})	2,1	3,8	2,9	2,9	0,24	3,1

Було отримано співвідношення мотивів, які визначали мотиваційні комплекси досліджуваних різних підгруп експериментальної та контрольної груп вибірки (табл. 2.10).

Отримані дані свідчать про першість у досліджуваних підгрупі «до 5-ти років» внутрішньої мотивації над зовнішньою (ВМ > ЗП > ЗН). Типи мотивації в цій підгрупі вибірки кількісно відрізняються один від одного і формують виразну мотиваційну тенденцію, в якій є перевага внутрішньої мотивації, а саме – перевага задоволеністю професією, своїми професійними

планами, виразним професійним очікуванням та усвідомленими професійними прагненнями.

Крім того, досліджувані цієї підгрупи вибірки найбільш високо оцінили власні професійні перспективи та можливість повної самореалізації саме у діяльності вихователя. Зовнішня позитивна і зовнішня негативна мотивація теж представлена у досліджуваних підгрупі «до 5-ти років», але в меншому ступеню. На нашу думку, це є проявом високої задоволеності професією вихователя, вмотивованості змістом педагогічної діяльності, прагнення досягти в ній певних позитивних результатів.

Таблиця 2.10

Мотиваційні комплекси досліджуваних вибірки

Підгрупи експериментальної групи та контрольної групи	Мотиваційні комплекси досліджуваних як кількісне співвідношення мотивів
«до 5-ти років»	ВМ (4,1) > ЗП (3,7) > ЗН (2,1)
«від 5-ти до 15-ти»	ЗП (4,4) > ВМ (4,1) > ЗН (3,8)
«більше 15-ти років»	ЗП (4,7) > ВМ (3,3) > ЗН (2,9)
«студенти-вихователі»	ЗП (4,9) > ВМ (4,8) > ЗН (3,1)

Інші підгрупи вибірки проявили у різній мірі виразний, але однаково спрямований мотиваційний комплекс (ЗП > ВМ > ЗН), який характеризується пріоритетом зовнішньої позитивної мотивації над внутрішньою та зовнішньою негативною. Це вираз переваги мотивів соціального престижу та заробітної плати. Підвищення зовнішньої позитивної мотивації можна розглядати як прагнення досліджуваних до стимулювання і підкріплення професійної діяльності.

Можна констатувати, що мотиваційні комплекси є механізмом встановлення значимого зв'язку між професійним образом світу та системою життєвих відносин досліджуваних у процесі актуально-розгорнутої

професійної діяльності. Саме тому внутрішня мотивація і зовнішня позитивна мотивація зумовлюється професійно і ситуативно сформованими смисловими структурами.

Відтак, мотиваційні комплекси досліджуваних є механізмами регуляції їх професійної педагогічної діяльності. Мотиви професійної діяльності вихователів виступають джерелом зміни усталених професійних стереотипів завдяки тому, що уявлення про професію знаходиться у зв'язку із реалізацією мотивів досліджуваних та сприяє їх подальшій реалізації.

Отже, мотиваційна система особистості відзначається ієрархічною будовою, зокрема спрямуванням від інтересів до функціональних спонукальних тенденцій, що проявляють відносини досліджуваних до професійного світу і відбиваються у просторі соціальних значень і професійних змістів. Це викликає необхідність простежувати та актуалізувати відносно вимог педагогічної діяльності диспозиційний і атрибутивний механізми смислоутворення, які містять в собі потенціал до гнучкості та оперативного спонукання до нової більш цінної професійної діяльності й висвітлення смислу педагогічної діяльності вихователів під кутом зору цінностей особистості вихователя. Але саме диспозиційний механізм вносить типову похибку і проявляється як упередженість, сталість, а тому як стереотипізація. Нова, гнучка атрибуція – це прояв усвідомленої ціннісної значимості характеристик професійної діяльності вихователя.

Слід зазначити, що спонукання власної активності вихователів в їх професійній діяльності та професійно-зумовлені інциденти можна розглядати як умови розвитку, усвідомлення та інтегрування смислів професійної діяльності вихователів, що дозволить перетворити знання в дію, у реальний структурований процес взаємодії і активного виховного і розвивального діалогу з дітьми.

Наступна методика – техніка рангових решіток методу репертуарних решіток Дж. Келлі дозволила дослідити систему ціннісних значень вихователів, виявити соціально-етичні цінності, які лежать в основі

стереотипного уявлення, що окреслює ціннісний аспект «професійної картини світу» досліджуваних.

Елементами рангових решіток виступили загальні компетентності вихователів, описані в підрозділ 1.2. Загальні компетентності описують операційно-технологічні дії вихователя. Велика кількість, викликаних у досліджуваних особистісних конструктів вимагала їх об'єднання у семантичні блоки. Саме тому було проведено процедуру класифікації, що дозволила:

- виключити похибку нееквівалентності експериментальної та контрольної груп вибірки;
- вирівняти їх на рівні сформованого тезаурусу щодо ставлення до професійної діяльності вихователя;
- звузити коло значимих суб'єктних цінностей професії вихователя.

Подальший контент-аналіз визначив та узагальнив дев'ять суб'єктних цінностей вихователя: К₁ Допомога; К₂ Співпереживання; К₃ Усвідомлення наслідків професійних дій; К₄ Припис собі відповідальності; К₅ Влада; К₆ Гуманність; К₇ Аутентичність; К₈ Признання унікальності дитини; К₉ Безумовне позитивне прийняття.

Первісна кількісна обробка даних починалась з перетворення кожного елемента у номер рангу за кожним конструктом. У додатку В приведені узагальнені матриці рангів елементів та припису рангів відносно конструктів окремо за підгрупами вибірки. Другий крок полягав у проведенні одномірного кластерного аналізу, що дозволило побудувати ціннісний ланцюг досліджуваних.

На рисунку 2.2 наведено графік міжкластерних сполучень конструктів досліджуваних підгрупи «до 5-ти років».

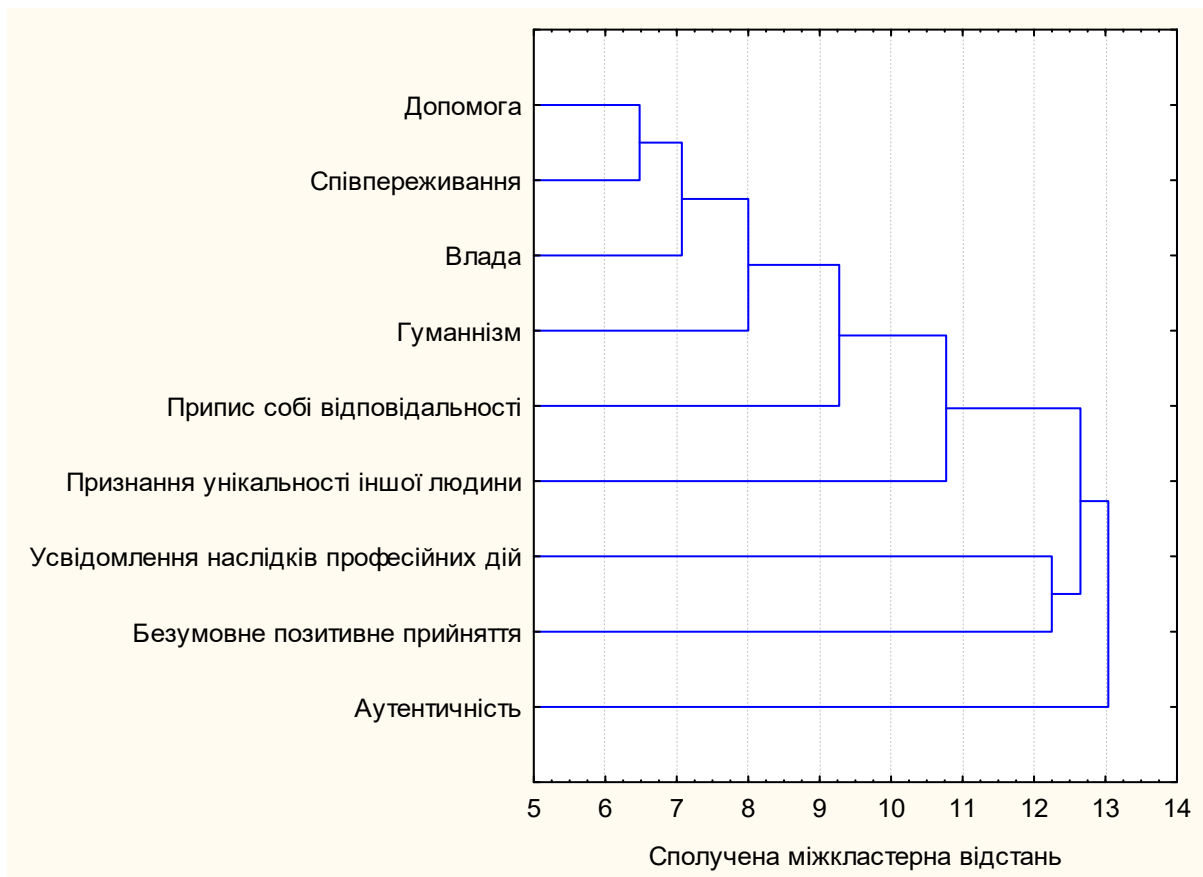


Рис. 2.2 Дендрограма конструктивів досліджуваних підгрупи «до 5-ти років»

Горизонтальна вісь графіка складається з міжкластерної відстані між цінностями, які позначені на вертикальній осі. У першу чергу, досліджуваними підгрупи «до 5-ти років» об'єднуються у один кластер цінності «допомога» і «співпереживання» на рівні 6,5 одиниць. Слід зазначити, що визначене об'єднання відзначається слабкою зв'язаністю вказаних цінностей та всієї системи ціннісних конструктивів з урахуванням загальної сили зв'язку конструктивів (від 6,5 до 13 одиниць).

Наступне групування проявляє приєднання цінності «влада» на рівні 7,2 одиниць. Відстань між двома означеними кластерами дорівнює 0,7 одиниць, що свідчить про усвідомлення досліджуваними моральної сили впливу на дитину, яка задається соціально-професійним статусом вихователя. Другою цінністю у ланцюгу взаємозв'язку виступає «гуманність» на рівні 8 одиниць. «Припис собі відповідальності» знаходиться на рівні 9,2 одиниці; «признання унікальності іншої людини» - 10,8. Окремо, з виразною дистанцією у 1,4 одиниці розташовані

«усвідомлення наслідків професійних дій» та «безумовне позитивне прийняття іншого» (12,2) «Автентичність» як необхідність свого істинного самопрояву (13 одиниць) завершує ціннісний ланцюг досліджуваних. Отримані результати визначили інертність внутрішньої динаміки формування ціннісних відношень досліджуваних підгрупи «до 5-ти років» до професії (перший кластер на рівні 6 одиниць) та перевагу емоційного та владного ставлення до інших. Власна відповідальність та унікальність іншої людини виділяються досліджуваними як другорядні цінності. Безумовне прийняття іншого та установка на прояв власної істинності завершують ланцюг зв'язків, а тому являють собою мало опрацьовані аспекти відношення.

Узагальнюючи можна відзначити, що дендрограма підгрупи «до 5-ти років» виявила неоднорідність у структурі своїх зв'язків між конструктами. Зокрема, цінності толерантного відношення до світу та різноманіття прояву іншої людини поряд з усвідомлення наслідків професійних дій виступають мало пов'язаними з цінностями «допомоги» та «співпереживання». Це показник поверхових, обмежених незначним колом практичних вмінь поглядів на професію та відсутність якісного значеннєвого наповнення понять «допомога» та «співпереживання», що визначає траєкторію повільного поступового лінійного збільшення відстані між цінностями, досягнення яких для досліджуваних підгрупи «до 5-ти років» виступає перспективним завданням професійного становлення. Крім того, цінність «автентичність» відкинута досліджуваними, що можна розглядати як прояв сумніву відносно власного особистісного функціонування, особистісної негармонійності й неприйняття себе. Основними структурними характеристиками ціннісного відношення досліджуваних підгрупи «до 5-ти років» виступає недостатнє осмислення провідних ціннісних тенденцій та дефіцитарність у сприйнятті багатомірності оцінно-орієнтирної діяльності відносно професійних завдань з точки зору ціннісного аспекту професійної діяльності.

На рисунку 2.3 наведено графік міжкластерних сполучень конструктів підгрупи «від 5-ти до 15-ти років».

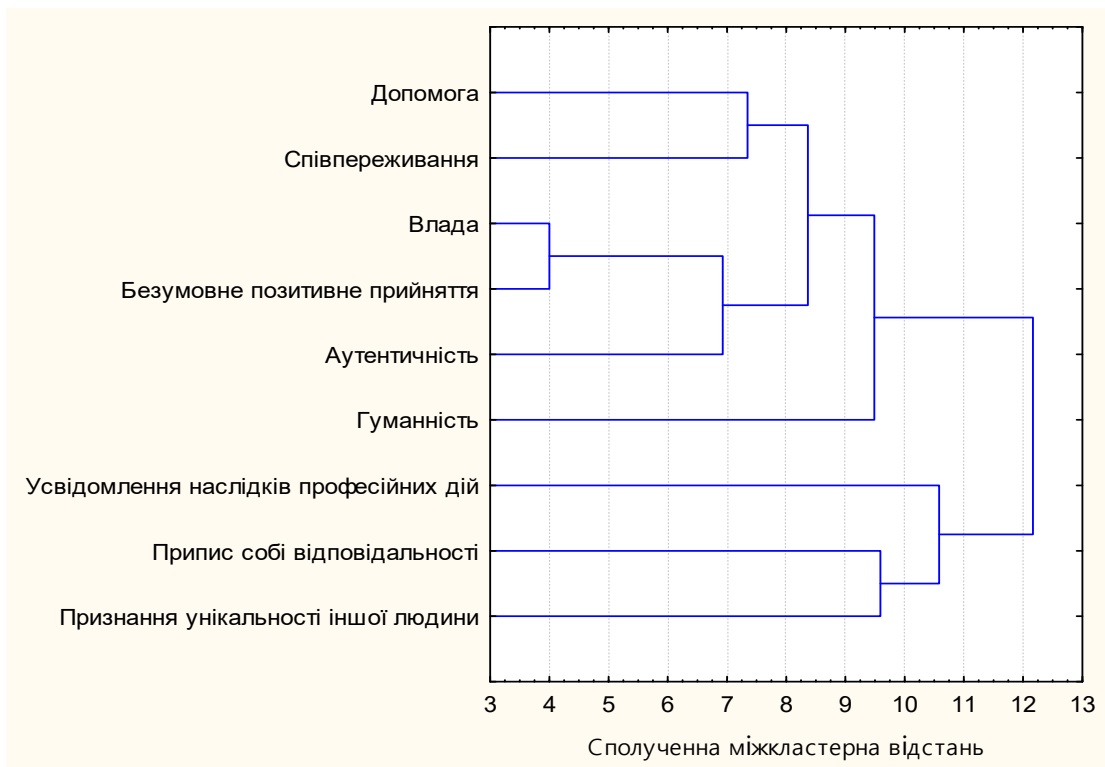


Рис. 2.3. Дендрограма конструктивів досліджуваної підгрупи
«від 5-ти до 15-ти років»

Досліджуваними проявлено найбільш тісний зв'язок на рівні 4-х одиниць між цінностями «влада» та «безумовне позитивне прийняття». Визначене сполучення цінностей створює окремий кластер, який далеко знаходиться (з різницею у 2,9 одиниці) від наступного групування. Така просторова ізоляція означає перевагу й припис професійним діям засад «безумовного позитивного прийняття» та владної позиції і описує фахівця, що впливає на дитину з метою її особистісного та соціального розвитку. Цікаво, що наступним зв'язаним конструктом на рівні 6,9 одиниць виступає «автентичність» як особистісна зрілість, самоприйняття та дозвіл самопрояву фахівця. Крім того, окремо визначений патерн конструктивів «допомога» і «співпереживання» (7,2 одиниці).

Виявлені три кластери проявляють ідеалізовану, фасадну модель фахівця, яка спирається більш на зовнішні форми функціонування та соціально схвалюваний поведінковий аспект. В цьому місці ми маємо справу із усталеними стереотипами.

Наступний блок цінностей «гуманність», «припис собі відповідальності» та «признання унікальності іншої людини» розташований на рівні 9,6 одиниць, але відноситься до двох різних груп. Конструкт «гуманність» віднесено до перших, найбільш зв'язаних цінностей. «Припис собі відповідальності» та «признання унікальності іншої людини» поступово складаються в окрему групу, в якій «усвідомлення наслідків професійних дій» завершує групування (10,6) та об'єднується з першою групою цінностей тільки на рівні 12.2 одиниці. Такий розподіл конструктів виступає проявом фантомного уявлення досліджуваних підгрупи «від 5-ти до 15-ти років» про професійну діяльність, яка побудована більш на міфах та імпліцитних особистісних теоріях та мало сполучена з етичними засадами та зобов'язаннями («турбота без відповідальності»).

Таким чином, досліджувані підгрупи «від 5-ти до 15-ти років» визначають особливе значення особистісного впливу на дитину при здійсненні професійних дій, усвідомлюють важливість засобів та емоційного приєднання у процесі виконання професійних функцій.

На рисунку 2.4 наведено графік міжкластерних сполучень конструктів досліджуваних підгрупи «від 15-ти років».

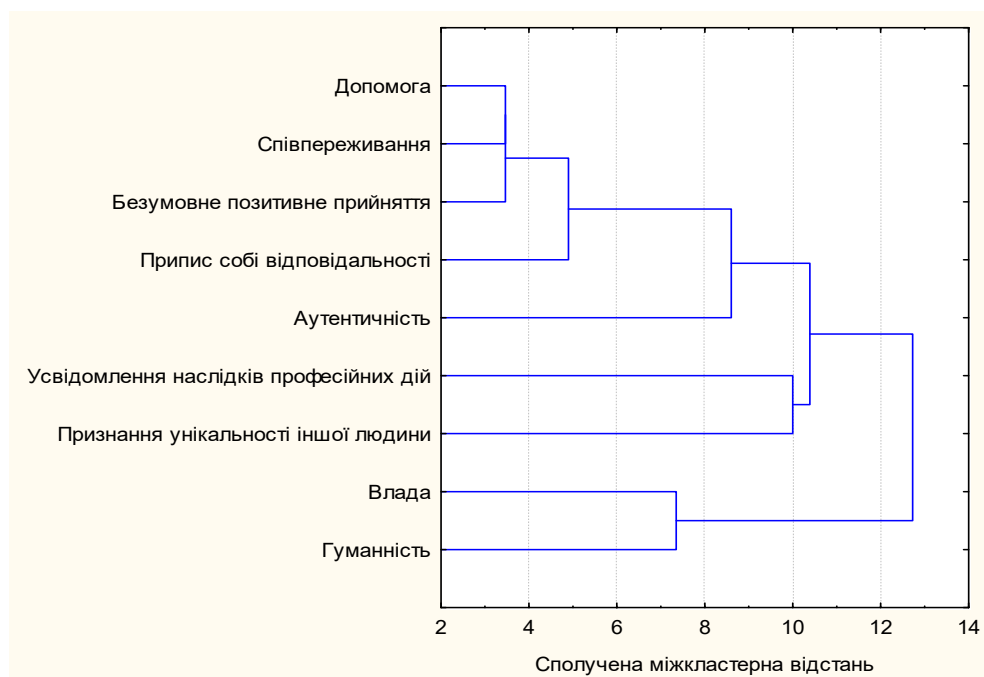


Рис. 2.4. Дендрограма конструктів досліджуваних підгрупи «від 15-ти років»

Дендрограма відображує чотири основні групи конструктів. Перша складається з найбільш зв'язаних на рівні 3,5 одиниць конструктів: «допомога», «співпереживання» та «безумовне позитивне прийняття». Кластер складається з фундаментальних цінностей професії, без усвідомленого прийняття яких неможливе здійснення професійних дій вихователя. До цієї ж групи віднесено з відстанню у 1,5 одиниці «припис собі відповідальності» (5 одиниць). Слід підкреслити, що визначені конструкти проявляють усвідомлену необхідність формування особистісно-професійного погляду на виконання професійної діяльності вихователя, як з боку зовнішнього прояву суб'єкт-суб'єктних відносин, так і внутрішніх моральних чинників їх здійснення (безумовне прийняття та внутрішній локус контролю). Наступна група конструктів представлена цінностями «влада» та «гуманність» (7,4 одиниці). Таке сполучення виступає засадою свідомого відношення до професійних дій, з опорою на зобов'язання професії вихователя. Поєднання влади та гуманності визначає ціннісні засоби сприйняття оточуючих та знаходження конструктивних позитивно забарвлених форм взаємодії з ними. Разом з тим, конструкт «автентичність» виступає окремою цінністю на рівні 8,5 одиниць, що є проявом особистісної невизначеності та невпевненості досліджуваних, яка може ховатися за фасадної роллю фахівця. Слід зазначити, що обмеження себе виключно рольовими рамками звужує оточуючий світ до пропорцій, що сприймаються особистістю як захисні. Але розвиток, нові альтернативи та можливості, які пов'язані із особистісним зростанням та інтегрованістю і є механізмом, що забезпечує істинний прояв себе, своїх почуттів, думок, інтенцій, а значить – динаміку стереотипів.

Цінності «усвідомлення наслідків професійних дій» та «признання унікальності іншої людини» створюють останню групу на рівні 10 одиниць. Рівень 12,8 одиниць завершує дендрограму та об'єднує конструкти. Останній кластер проявляє дефіцит перспективного професійного мислення та інтенцій до саморозвитку у підгрупі «від 15-ти років», які б слугували засадою толерантного

сприйняття людей (переважно батьків вихованців), з іншими ніж у вихователя уявленнями про світ, стосунки, почуття та дії.

Отже, опис кластерного аналізу цінностей досліджуваних підгрупи «від 15-ти років» виявив необхідність формування узгодженого, цілісного прояву їх особистісного функціонування у професійних ситуаціях, яке супроводжуються домінуванням тенденцій суспільної свідомості. Довіра фахівця щодо власного досвіду, не викривленому захисними механізмами, усвідомлення неефективності поведінкових шаблонів, усталених стереотипів, свобода у прийнятті власних унікальних особливостей та неповторної стратегії побудови власного життєвого шляху – виступає засадою повноцінного здійснення вихователем своїх професійних дій.

На рисунку 2.5 наведено графік міжкластерних сполучень конструктів досліджуваних контрольної групи вибірки.

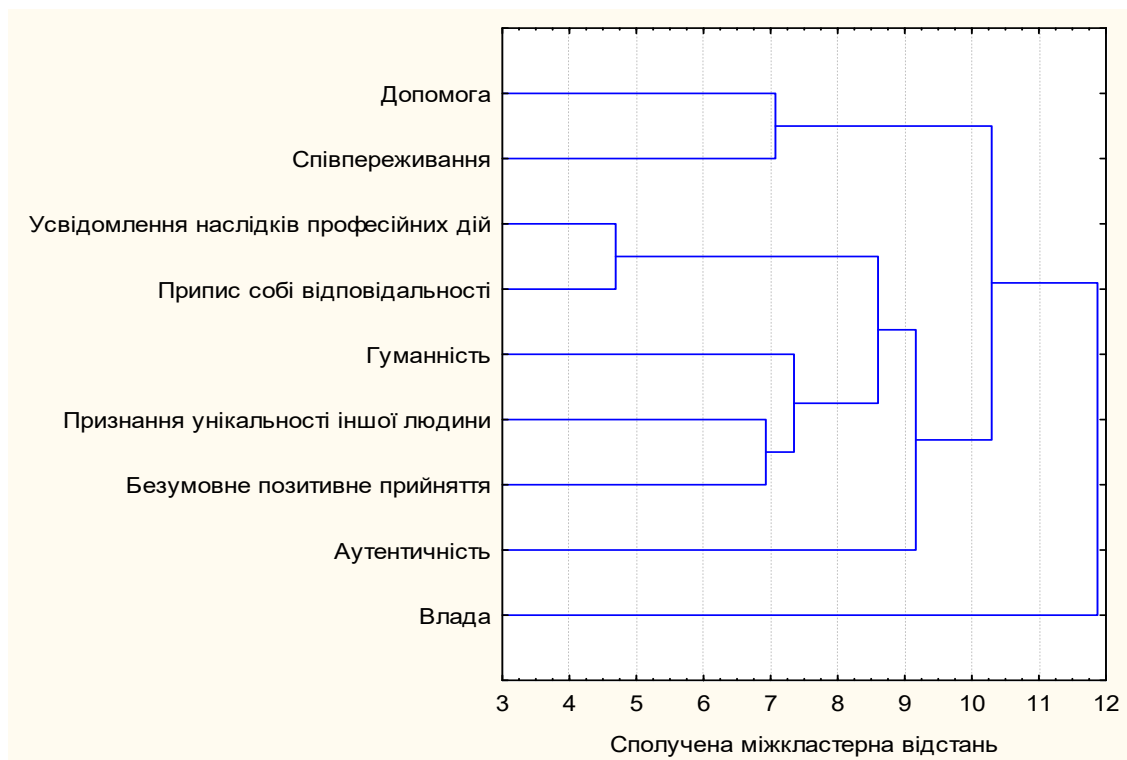


Рис. 2.5 Дендрограма конструктів досліджуваних контрольної групи

Сполучення соціально-етичних професійних конструктів знаходиться у діапазоні від 4,6 до 11,9 одиниць, що підкреслює найбільшу скомпонованість та цілісне бачення цінностей у порівнянні із підгрупами експериментальної групи.

Це виступає проявом узгодженості системи значень. Крім того, діагностовано притаманне майбутнім вихователям ціннісно-особистісного регулювання своїх професійних дій - перший кластер із зв'язаними конструктами «усвідомлення наслідків професійних дій» та «припис собі відповідальності» на рівні 4,6 одиниць. Етичні засади професійної діяльності вихователів, з наголосом на особистісній відповідальності та інтернальності, признаються студентами-вихователями як базові і визначаються як обов'язкова умова виконання майбутніх професійних дій.

Наступний кластер на рівні 6,9 одиниць з інтервальною відстанню у 2,3 одиниці спрямований на позитивне прийняття та признання унікальності іншого. Цей кластер виступає проявом сформованого суб'єктивно-ціннісного відношення до оточуючих з признанням їх права на помилку та суб'єктивні викривлення дійсності. Додатковим елементом цього кластеру на рівні 7,4 одиниці виступає конструкт «гуманність», як прояв загальнолюдської, зумовленої моральними нормами та цінностями системи установок щодо соціальних об'єктів. Третій кластер на рівні 7,1 одиниць сполучає конструкти «допомога» та «співпереживання» як загальну спрямованість професійної діяльності психолога. Об'єднує всі визначені кластери на рівні 9,2 одиниці цінність «автентичність». Завершальною у дендрограмі досліджуваних контрольної групи вибірки на рівні 11,9 одиниць виступає цінність «влада». Слід визначити, що влада, як досягнення намічених ефектів (Б. Рассел) являє собою обов'язкову ціннісну умову професійної діяльності вихователя, коли будь яке досягнення спланованого педагогічного результату виступає проявом влади. Але конструкт «влада» виступає продовженням ціннісно-етичного спрямування професійної діяльності, в силу своєї націленості на отримання остаточного підсумку та конструктивного результату педагогічної роботи вихователя й без опори на інші конструкти втрачає своє ціннісне значення.

Таким чином, доведено, що професійний профіль досліджуваних містить соціально-етичні особистісні конструкти, головними з яких є «Допомога», «Співпереживання», «Усвідомлення наслідків професійних дій», «Припис собі

відповідальності», «Влада», «Гуманність», «Автентичність», «Признання унікальності кожної дитини», «Безумовне позитивне прийняття». Ієрархічна будова системи виокремлених ціннісних конструктів, зокрема домінування «Припису відповідальності», «Влади» та «Усвідомлення наслідків професійних дій» є внутрішніми засадами, що впливають на усталеність професійних стереотипів досліджуваних.

У пошуку відповідей на питання щодо внутрішніх засад переборення професійного стереотипного відношення вихователів до професійної діяльності, доцільно звернути увагу на визначення рівня загальних творчих здібностей досліджуваних, які діагностувалися методикою М. Янцура. В таблиці 2.11 наведено показники сформованості загальних творчих здібностей у різних групах вибірки досліджуваних.

Таблиця 2.11

**Кількісні значення рівня сформованості загальних творчих здібностей
за методикою М. Янцура**

Рівень	ЕГ					КГ
	до 5-ти років	від 5-ти до 15-ти років	більше 15-ти років	\bar{x}	σ	
Високий (%)	27	33	28	29,3	2,53	29
Середній (%)	64	53	61	59,3	6,26	71
Низький (%)	11	14	21	15,3	5,87	0
Дуже низький (%)	0	0	0	0	0	0

Приймаючи за основу, що запропонована М. Янцуром процедура діагностики загальних творчих здібностей здійснюється опосередковано, а саме, у спосіб самоопису досліджуваними своїх ставлень, переконань, типових реагувань і дій, вважаємо, що отримані результати носять двоаспектний

характер. По-перше, результати свідчать про усталену й усвідомлено прийняту досліджуваними оцінку себе – усталене самовідношення. По-друге, визначають рівень особистісної творчості, що проявляється у гнучкості поведіння (наприклад, «Як правило, я легко пристосовуюсь до людей, ідей та умов», «Мені подобається, коли відбувається швидка зміна різних видів діяльності», «Я завжди до кінця відстоюю свою точку зору» тощо).

У досліджуваних всіх підгруп і груп вибірки переважає середній рівень сформованості загальних творчих здібностей (64%, 53%, 61%, 71% відповідно). Цей показник вказує на схильності досліджуваних до вирішення проблем апробованими й відомими методами. Характеризує показник досліджуваних як логічних та надійних особистостей, здатних до високого ступеню точності при виконанні дрібних операцій і рутинної роботи, а також здатних тривалий час виконувати шаблонну роботу.

До високого рівня сформованості загальних творчих здібностей віднесено 27% досліджуваних підгрупи «до 5-ти років», 33% - «від 5-ти до 15-ти років», 28% 0 «від 15-ти років» та 29% досліджуваних контрольної групи вибірки. Середнє значення за експериментальною і контрольною групами вибірки співпадає (29%) і характеризує єдність загальної вибірки досліджуваних за ознакою творчих здібностей. Тобто, 29% досліджуваних розробляючи ідеї не схильні до сумнівів та не вважають за потрібне отримувати підтримку, спираючись переважно на власні знання та вміння.

Але разом з тим, погляди 71% досліджуваних обмежуються професійним досвідом та визначають стереотипне соціально зафіксоване уявлення щодо виконання професійних дій. Низька структурованість їх уявлення опосередкована прагматичними потребами, соціальними стереотипами та ірраціональними соціальними очікуваннями. Цей фактор проявляє фрагментарне уявлення про виконання професійної ролі. Емоційно-ціннісне прийняття підтримується сформованими стереотипними професійними очікуваннями. Але внутрішня динаміка формування творчого відношення до професії затримується інертністю й недостатнім осмисленням провідних ціннісних тенденцій.

Тенденція суб'єктивного розвитку в професії, в даному випадку, можна розглядати як поступовий рух до ціннісного розвитку всіх професійних аспектів педагогічної діяльності.

Іншою методикою, яка в такій же мірі окреслює культурально-професійний аспект формування професійних стереотипів вихователів є адаптація Я.Л. Швень методики Денніса и Вандер Вала (CFI). Методика спрямована на визначення стану когнітивної флексибільності (гнучкості) та визначає здатність людини адаптуватись до змін й успішно вирішувати нові проблеми [196]. Отримані результати діагностики досліджуваних наведено в таблиці 2.12.

Таблиця 2.12

**Кількісні значення основних шкал когнітивної гнучкості
за адаптованою методикою Я.Л. Швень**

Шкали когнітивної флексибільності (гнучкості)	ЕГ					КГ
	до 5-ти років	від 5-ти до 15-ти років	більше 15-ти років	\bar{x}	σ	
Інтегральний показник (max=68 балів)	32	31	48	37,3	12,05	32
Шкала «альтернатива» (max=40 балів)	19	21	35	25	11,83	21
Шкала «контроль» (max=28 балів)	13	10	13	12	2,17	11

Методика когнітивної гнучкості Денніса и Вандер Вала (CFI) дозволила визначити стан когнітивної гнучкості досліджуваних, який є необхідним для подолання застарілих дезадаптивних думок, стереотипних переконань та їх заміни на адаптивне, більш раціональне і збалансоване мислення з врахуванням факторів середовища.

Шкали методики окреслюють три аспекти когнітивної гнучкості, а саме:

- схильність до контрольованого сприйняття складної ситуації;
- здатність адаптуватися до різних життєвих ситуацій як інтегральний показник когнітивної флексибільності;
- здатність генерувати множинні альтернативні рішення складних ситуацій.

Загальною тенденцією, виявленою в процесі діагностики є знижений рівень сприйняття досліджуваними всіх груп вибірки ситуації як контрольованої (13; 10; 13 і 11 балів відповідно). Це означає, що важкі ситуації, зокрема і професійні, сприймаються досліджуваними як не потребує контролю та керування. Ступінь впливу зовнішніх подій і схильність очікувати найгіршого їх розвитку є середнім. Досліджувані відрізняються вмінням витримати обставини, в яких інші люди, зокрема маленькі діти роблять щось не так, як було б потрібно. Відмова від контролю професійних ситуацій ґрунтується, на наш погляд, сформованими у досліджуваних стереотипними схемами реагування в педагогічних ситуаціях.

Разом з тим, шкала «альтернативності», що вимірює відсутність здатності бачити різні варіанти рішень і знаходити додаткові погляди на проблемну ситуацію, має у досліджуваних більш виразний прояв (19; 21; 35; 21 балів – відповідно). Це показники середнього рівня розвитку здатності до усвідомлення кількох варіантів пояснення життєвих подій та поведінки людини, зокрема дитини та її батьків.

Інтегральний показник когнітивної гнучкості як здатність до відтворення різноманітних способів виходу із важких ситуацій виявив зменшення показника у підгрупі досліджуваних «більше 15-ти років» (48 балів). Поясненням такого зменшення, на наш погляд, є їх досвід напрацювання сталих способів вирішення різних, типових реагувань і пояснень. Виявлена тенденція підтвердження наявного зв'язку між професійними стереотипами і когнітивною ригідністю особистості.

Для перевірки такого зв'язку і взаємовпливу було проведено факторний аналіз системи незалежних змінних дослідження, які розкривають феномен стереотипізації та які відкрито на констатувальному етапі дослідження. Саме тому вони характеризуються нами як складові професійного профілю вихователя. До таких складових віднесено:

1. Зміст професійних стереотипів.
2. «Типовість» професійних стереотипів.
3. Ситуативно-суб'єктивний тип установки.
4. Психоемоційний стан.
5. Внутрішня вмотивованість до праці.
6. Автентичність.
7. Загальні творчі здібності.
8. Когнітивна гнучкість.

За допомогою факторного аналізу було створено професійні профілі досліджуваних експериментальної та контрольної груп вибірки, які звели множинність початкового простору професійної діяльності вихователів до узагальнених головних факторів, що об'єднали незалежні змінні в один вимір з двома головними факторами. Два головні фактори було знайдено відповідно до кожної групи вибірки: експериментальної та контрольної.

Величини факторних навантажень складових професійного профілю певної підгрупи вибірки відповідали проекції вектору на вісь фактору. Таким фактором, що задавав ротацію незалежних змінних виступив професійний досвід досліджуваних. Враховуючи диференціацію загальної вибірки досліджуваних в залежності від стажу та досвіду професійної роботи, було виокремлено такі якісні градації професійних позицій досліджуваних: «я на початку кар'єри», «я через три роки», «ефективне майбутнє», «співпрацюючий», «шановний», «майстер», «неефективне майбутнє», «помилка вибору», «Я», «випускник-вихователь (5-й курс)», «1-й курс мого фахового навчання», «3-й курс мого фахового навчання». Означені градації професійного досвіду, які відбивають всі можливі професійні позиції вихователів, включаючи етапи навчання та

пересування по професійній кар'єрі, дозволили відповісти на питання як здійснюється формування професійних стереотипів досліджуваних.

Факторним аналізом передбачається прослідкувати наскільки смисл, який задано професійною позицією, виявляється у даній незалежній змінній – складовій професійного профілю.

При аналізі експериментальної групи вибірки було виділено два головних фактори: перший пояснює 54% сумарної дисперсії, другий – 12% дисперсії.

Перший фактор включив в себе елементи:

- у взаємодії з іншими займає активну позицію й проявляє гнучкість по відношенню до дітей і їх батьків (0,97);
- проявляє емоційну саморегуляцію (0,96);
- розуміє й приймає обмеження своїх можливостей (0,96);
- залишається самим собою, справжнім у своєму спілкуванні з іншими людьми (0,94);
- усвідомлює взаємний вплив у процесі взаємодії людей (0,85);
- активно підтримує, виражає повагу й визнає право іншого на свою думку й навіть помилку (0,78).

Другий фактор склали:

- розуміє настрій іншої людини, чутливий до переживань інших і конгруентно відповідає на них (0,96);
- вільно спілкується в різних ситуаціях взаємодії (0,95);
- уміє брати на себе відповідальність (0,93);
- активно підтримує, виражає повагу й визнає право іншого на свою думку й навіть помилку (0,92);
- реально оцінює свої можливості й рівень кваліфікації (0,90);
- усвідомлює взаємний вплив у процесі взаємодії людей (0,73).

Техніка факторного аналізу дозволила виділити за кожним фактором певний аспект і розглядати групування професійних дій за виявленим фактором як знакову функцію, відволікаючись від оцінних компонентів цих дій.

Перший фактор був узагальнений нами як «співробітництво». Засадою такої інтерпретації виступив перелік проявів особистості, які зумовлюють ефективну педагогічну взаємодію. Другий фактор був означений як «професіоналізм», в силу якісної професійної спрямованості педагогічних дій.

На рисунку 2.6 наведено розміщення рольових позицій у просторі головних факторів досліджуваних експериментальної групи вибірки.

Простір досліджуваних експериментальної групи вибірки проявив протиріччя між фактором «співробітництво» до виразних проявів якого віднесено позиції з «помилковим вибором» і з перспективою «неефективного майбутнього» та фактором «професіоналізм», з рольовими позиціями: «через три роки», «співпрацюючий», «шановний», «майстер».

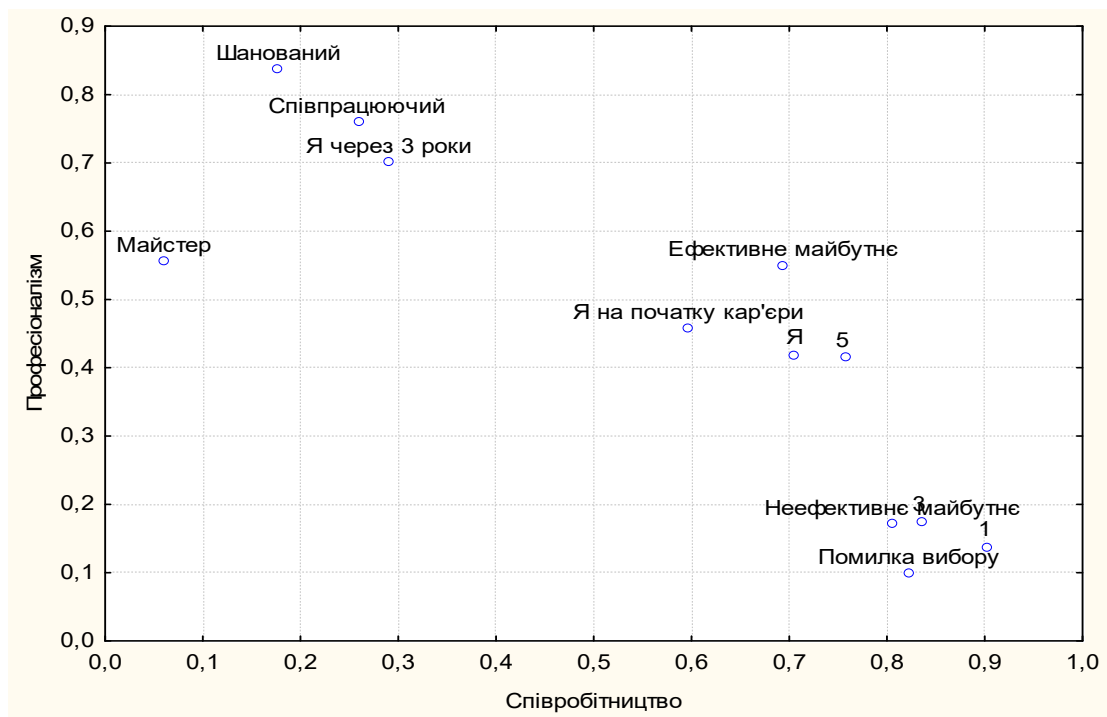


Рис. 2.6. Рольові позиції у семантичному просторі характеристик професійного досліджуваних експериментальної групи вибірки

Це положення дозволяє окреслити механізм формування професійних стереотипів. А саме – активне, гнучке, емоційно сповнене спілкування, в уявленнях досліджуваних експериментальної групи, пов'язується з необхідністю змін і з вирішенням кризових професійних і життєвих ситуацій. За умови

відсутності потреби у змінні професійного спрямування або оточення – професійна діяльність набуває якості стабільної, типової і повторювальної. Здобуття професійного акме пов'язується в уявленнях досліджуваних із сталими професійними ситуаціями. Тому професійна стереотипізація виступає послідовним логічним процесом забезпечення ефективності професійної діяльності в типових умовах.

Аналізуючи професійні позиції: «ефективне майбутнє», магістр «5-го курсу», «Я» та «Я» на початку кар'єри виявлена динаміка щодо зменшення «співробітництва» та збільшення «професіоналізму». Але, слід відзначити, що стереотипи є не дискретною, а непереривною характеристикою особистості, які системно інтегрують процеси пізнання, взаємодії, перетворення і зумовлюють здійснення механізмів інформаційного обміну, регуляції, прогнозування та виконання професійних дій досліджуваними.

Аналіз семантичного простору досліджуваних контрольної групи вибірки дозволив виділити два фактори: перший, який пояснює 38% сумарної дисперсії, другий – 23%.

Перший фактор включив в себе такі характеристики:

- проявляє емоційну саморегуляцію (0,95);
- залишається самим собою, справжнім у своєму спілкуванні з іншими людьми (0,93);
- гнучко спілкується в різних ситуаціях взаємодії (0,93);
- розуміє й приймає обмеження своїх можливостей (0,92);

Другий фактор склали:

- вільно спілкується в різних ситуаціях взаємодії (0,99);
- розуміє й приймає обмеження своїх можливостей (0,96);
- уміє знаходити адекватну для іншої людини форму для спілкування, адекватний словник (0,95);
- уміє зацікавити дитину (0,89).

Перший фактор був узагальнений як «реалістичність». Таке визначення зумовлено адекватним, щирим та істинним сприйняттям оточуючих, себе як особистості й професіонала і можливостей, апіорі заданих педагогічною діяльністю. Другий фактор був означений як «безпосередність», в силу дозволу особистісного прояву внутрішніх прагнень з опорою на спонтанність та креативність.

У семантичному просторі досліджуваних контрольної групи вибірки студенти «1-го», «3-го», «5-го курсів», з «помилковим вибором» й «неефективним майбутнім» і «Я» знаходяться у царині прояву фактору «реалістичність». До цієї групи рольових позицій віднесено майстра та «співпрацюючого» з тенденцією до зростання фактору «безпосередність».

На рисунку 2.7 наведено розташування рольових позицій у просторі виділених факторів для досліджуваних контрольної групи вибірки.

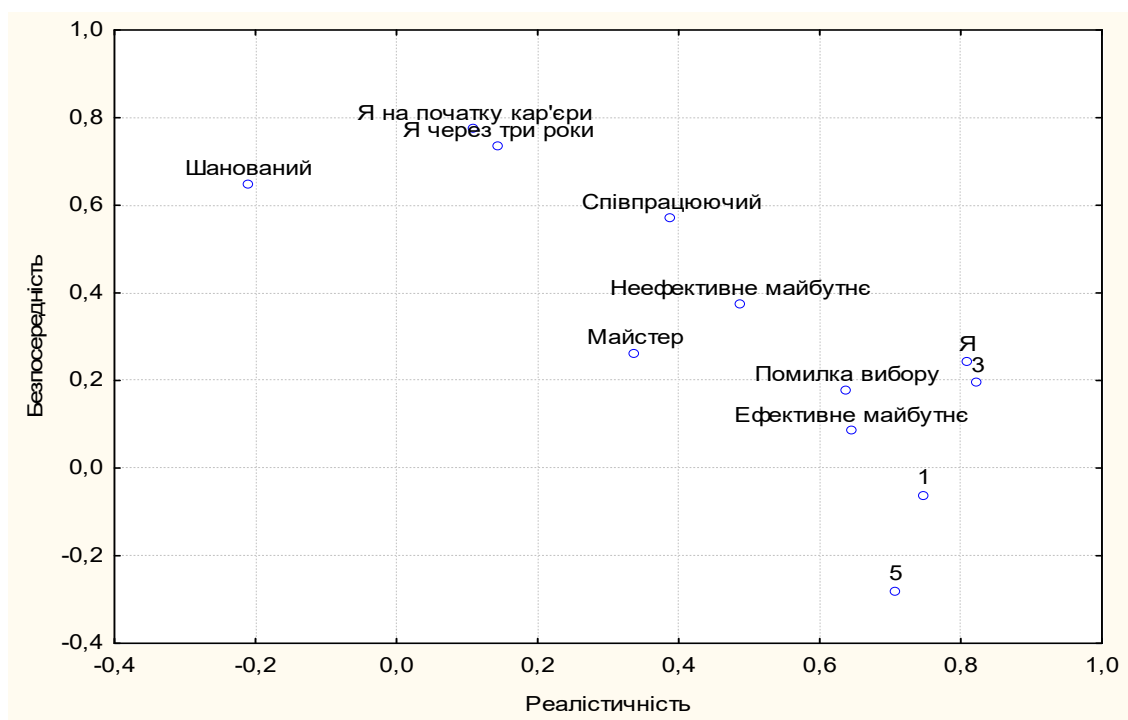


Рис. 2.7. Рольові позиції у семантичному просторі складових професійного профілю досліджуваних контрольної групи вибірки

Ідеальне уявлення про компетентного вихователя зафіксоване у рольових позиціях себе на «початку кар'єри» та себе «через три роки». Рольова позиція

«шанованого» вихователя відзначається зниженою реалістичністю. На наш погляд, така класифікація рольових позицій відносно складових професійного профіля вихователів проявляє тенденцію досліджуваних контрольної групи вибірки мати вже наявні спрощені уявлення про професію, про її багатоаспектність та невизначеність. Саме тому викликається необхідність підвищення «безпосередності» як дозволу особистісного прояву внутрішніх прагнень, формування свого власного індивідуального стилю майбутньої професійної діяльності шляхом накопичення досвіду практичного здійснення професійних дій. Тобто, на цьому етапі професійного досвіду є наявним конфлікт між прагненням до спрощення, а значить, стереотипізованістю професійних дій вихователя та спробами ввести в професійну діяльність особистість, зокрема спонтанність, гнучкість, автентичність.

Таким чином, факторний аналіз виокремлених характеристик професійного профілю дозволив визначити головні фактори, що окреслюють семантичний простір. В експериментальній групі вибірки такими факторами означено «співробітництво-професіоналізм». В контрольній групі вибірки – «реалістичність-безпосередність». Означені головні фактори визначають головні осі професійного профілю експериментальної та контрольної груп вибірки. Крім того, емпірично знайдені розбіжності між експериментальною та контрольною групами вибірки є відповіддю на питання про процесуальну характеристику стереотипів.

Відтак, застарілі стереотипи розглядаються як внутрішньо-особистісні обмеження щодо успішної й результативної педагогічної діяльності вихователя. А встановлення факту й психологічних особливостей означеної детермінації дозволяє побудувати психокорекційну модель подолання професійних стереотипів, засновану на підвищенні психологічної готовності особистості до інновацій, яка б опосередковано сприяла зниженню рівня професійної деформації особистості вихователя. Як наслідок, комплекс таких заходів призвів би до комплексного «оздоровлення» особистості, зокрема до особистісного зростання і до профілактики професійної деформації.

Висновки до розділу 2

Операційно-методичне обґрунтування і здійснення констатувального етапу дослідження професійних стереотипів вихователів закладів дошкільної освіти дозволили узагальнити такі положення:

1. Основним логіко-методологічним принципом дослідження професійних стереотипів вихователів закладів дошкільної освіти виступає системний підхід, який передбачає врахування механізмів «цілісності» (розглядом процесу формування та усталення стереотипу у зв'язку із соціально-культурним досвідом людини), «структурності» (здійснення компонентного аналізу професійних стереотипів вихователів), «взаємозв'язку із середовищем» (виділення зовнішніх і внутрішніх чинників формування стереотипів), «ієрархічності» (визначити умови, критерії й результативність профілактики стереотипізації), «множинність» (опис безлічі суб'єктивних відображень стереотипів).

2. Дослідження професійних стереотипів вихователів закладів дошкільної освіти складається із структурного та процесуального планів. Структурний план окреслюється компонентним аналізом професійних стереотипів з виокремленням його когнітивної, афективної та поведінкової складових. Процесуальний план дослідження професійних стереотипів вихователів закладів дошкільної освіти окреслює ціннісно-смісловий; особистісно-поведінковий та культурально-професійний аспекти формування стереотипів.

3. В дослідженні професійних стереотипів вихователів ЗДО застосовувався квазі-експериментальний план та визначалась залежність усталених стереотипів від мотивації до професії; особистісної креативності; когнітивної складності особистісних конструктів; ставлення до дітей дошкільного віку; ставлення до батьків вихованців; професійного досвіду.

4. Авторська методика «Виявлення професійних стереотипів вихователів» дозволила виявити загальну тенденцію, згідно з якою сталі професійні стереотипи збільшуються у своїй кількості й константності в залежності від професійного досвіду та сформованого ставлення до педагогічних завдань.

Відтак, професійні очікування майбутніх фахівців-вихователів виступають засадою формування емоційно-ціннісного прийняття майбутньої професії та формування позитивних поглядів на все різноманіття сфер й форм професійної діяльності.

5. Визначено головні тенденції формування професійних стереотипів, в основі яких лежать механізми закріплення соціального несвідомого, усталеного знання про об'єкти і явища, а також усталені закономірності взаємодії з іншими людьми. Доведено, що збільшення продуктивності смислотворення, орієнтація у смисло-професійних прагненнях до саморозвитку, до знаходження контекстних смислів педагогічної діяльності є умовами переборення негативного впливу професійних стереотипів на ефективність педагогічної діяльності вихователів закладів дошкільної освіти.

6. Вибудовано професійний профіль вихователів, складовими якого є мотиваційний, операційно-діяльнісний та емоційно-ціннісний компоненти професійної діяльності вихователя; внутрішня мотивація до професії; когнітивна складність особистісних конструктів; творчі здібності та креативність; когнітивна гнучкість.

7. Факторний аналіз дозволив виокремити головні фактори, що окреслюють професійний профіль досліджуваних. В експериментальній групі вибірки такими факторами означено «співробітництво-професіоналізм». В контрольній групі вибірки – «реалістичність-безпосередність». Винайдені на структурні та процесуальні психологічні особливості професійних стереотипів спрямовують пошук умов і засобів подолання професійних стереотипів, засновану на підвищенні психологічної готовності особистості до інновацій.

РОЗДІЛ 3. ПРОГРАМА ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ПОДОЛАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ СТЕРЕОТИПІВ ВИХОВАТЕЛІВ

У розділі представлено теоретико-методологічні основи створення програми психологічного супроводу подолання професійних стереотипів вихователів, її зміст, компоненти та очікувані результати; узагальнено результати аналізу ефективності впровадження такої програми у педагогічну діяльність вихователів закладів дошкільної освіти та у процес професіоналізації студентів спеціальності 012 Дошкільна освіта з метою запобігання стереотипізації.

3.1. Теоретико-методологічні основи програми супроводу подолання професійних стереотипів вихователів

Аналіз досліджень з теми педагогічної діяльності вихователів закладів дошкільної освіти супроводжується низкою особливостей: багатозадачність, емоційною виснаженістю, внутрішньою суперечністю та творчістю натури. Також варто відмітити наступні характеристики професійної діяльності вихователів такі як: низька престижність професії, схильність до професійного вигорання через емоційну навантаженість, недостатній фінансовий стан, стереотипність мислення, відсутність мотивації, відсутність кар'єрного зросту та зниження рівня когнітивної гнучкості. З педагогічним стажем формуються дезадаптивні форми поведінки, ригідність мислення, супротив проти інновацій, труднощі з освоєнням нових та сучасних форм роботи, переоцінка власного досвіду, зниження когнітивних процесів. Отже, враховуючи особливості професійної діяльності вихователя, можна зробити висновок про актуальність проблеми саморозвитку, самоосвіти, підвищення кваліфікації та навички до рефлексії. Саме такі особливості враховано у підготовці програми психологічного супроводу подолання професійних стереотипів вихователів та включено у зміст завдань та вправ. Необхідність та важливість даних процесів у

професійній діяльності вихователя закладу дошкільної освіти зростає із сучасними вимогами та потребами в системі дошкільної освіти [33].

Стереотипи у професійній діяльності вихователя закладу дошкільної освіти в певній мірі стають перешкодою у переході від ригідного мислення до більш інноваційного, якого потребують сучасні реалії системи дошкільної освіти. Сталість педагогічної діяльності, яка відображається у стереотипності мислення може призводити до професійної деформації особистості через нездатність суб'єкта діяти лише на рівні нових вимог життєдіяльності; традицій пасивності та небажання брати на себе відповідальність. До основних психологічних особливостей, які перешкоджають виконанню вимог, поставлених перед сучасним вихователем, можна віднести: консерватизм, ригідність, догматизм, конформізм, стереотипи, відсутність мотивації, завищена чи занижена самооцінка тощо[33].

Згідно теоретичної моделі подолання професійних стереотипів вихователів дошкільної освіти нами була розроблена програма психологічного супроводу подолання професійних стереотипів. Дана програма призначена для педагогічних працівників закладів дошкільної освіти з різним педагогічним стажем, у яких наявні застарілі професійні стереотипи, які перешкоджають інноваційному мисленню для ефективної роботи з дітьми дошкільного віку, та для студентів спеціальності 012 Дошкільна освіта з метою профілактики виникнення професійних стереотипів.

В програму подолання професійних стереотипів покладено механізми супроводу за теорією вченої М.М. Туктагулової [172]. Будь-який процес подолання або корекції містить певні етапи проходження від одного результату до іншого. За даною теорією, процес подолання професійних стереотипів вихователів може відбуватися за певними етапами: настановчо-інформаційний, аналітико-рефлексивний, діяльнісний, підсумковий рефлексивний. Метою першого етапу є усвідомлення вихователями наявності професійних стереотипів та установок в педагогічній діяльності. Результатом успішності процесу на даному етапі мають стати сумніви в ефективності реалізації власної педагогічної

діяльності за «старим» сценарієм, а також перехід на більш сучасний та інноваційний рівень осмислення. Другий етап направлений на запуск механізмів «Розхитування – зміна» та «Проживання – переживання» для появи сумнівів щодо традиційної мовної діяльності та професійної поведінки. На даному етапі важливим є створення умов для стимуляції прийняття процесу присвоєння нової ціннісно-рефлексивної взаємодії вихователя з дітьми дошкільного віку через проживання ними нового досвіду. На третьому етапі запускаються механізми «Інтеріоризації» та «Хабітулізації» (звички), які сприяють переосмисленню власної діяльності та створенню нових патернів поведінки та реакції у новій парадигмі. Успішною реалізацією третього етапу можна вважати розвиток нових ціннісно-сміслових компетенцій та отримання досвіду в новій парадигмі, а також важливим є переоцінка ставлення до себе та взаємин з іншими. На четвертому етапі запускається механізм «Трансцендуюча рефлексія» направлений на інтеграцію нових цінностей, асиміляцію отриманого суб'єктного досвіду, формування навички рефлексивного аналізу професійної діяльності та передбачає готовність до інноваційних змін [172].

Основні процеси психологічного супроводу, які лягли в основу програми наступні: базова та динамічна діагностика, просвіта, консультування, розвиток, психологічний супровід освітнього процесу. Описані процеси направлені на всебічне опрацювання проблем, пов'язаних з наявністю професійних стереотипів вихователів, а саме: пошук внутрішнього потенціалу професійно-особистісного розвитку педагогів, профілактики, виявлення та корекції професійно-обумовлених психологічних проблем, ресурсного забезпечення короткострокової та довгострокової адаптації до нових умов професійної діяльності. На відміну від психотерапії, психологічний супровід направлений на вирішення не глибинних внутрішніх психологічних проблем людини, а — певної зовнішньої для неї життєвої ситуації підвищеної складності, яка не передбачає разового рішення, а розтягнутої на певний період часу [44]. Подолання професійних стереотипів сприяє продуктивності професійної діяльності, тому що передбачає підвищення рівня науково-прикладних знань, прийняття нових

норм, цінностей і формування сучасних професійних поглядів. Подолання здійснюється за рахунок змін когнітивної, емоційної та поведінкової сфер педагогічних працівників закладів дошкільної освіти, а також способів їх професійної діяльності на основі використання соціально-психологічних технологій.

До основних цілей психологічного супроводу вихователів можна віднести: формування психологічної готовності педагога до подолання професійних стереотипів; забезпечення та підтримка середовища, що сприяє максимальному розвитку особистісного та творчого потенціалу кожного учасника; забезпечення психологічної підтримки нових патернів поведінки в рамках особистісної та професійної діяльності.

Важливим фактором психологічного супроводу подолання професійних стереотипів є створення сприятливих умов для реалізації можливостей особистісного та професійного розвитку, емоційної безпеки та сприянню підвищення ефективності професійної діяльності вихователів закладів дошкільної освіти.

Застосування комплексу соціально-психологічних технологій в програмі психологічного супроводу подолання професійних стереотипів вихователів сприяє удосконаленню професійних навичок взаємодії та співпраці з дітьми дошкільного віку, їх батьками та колегами для забезпечення всебічного розвитку дітей дошкільного віку, а також призводить до усвідомлення їх необхідності в саморозвитку і особистісній та професійній самореалізації. Це сприяє вирішенню інноваційних професійних завдань з розробки і реалізації стратегій психологічного супроводу в умовах реформування дошкільної освіти.

Психологічний супровід задля результативної ефективності охоплює виконання низки завдань: психологічна діагностика наявності та схильності до стереотипізації, рівня когнітивної гнучкості, мотивації, психологічного клімату в колективі; супровід реалізації програми подолання професійних стереотипів вихователів; проведення семінарів, спрямованих на розвиток психологічної культури педагогів; проведення з вихователями психологічних тренінгів, що

сприяють розвитку педагогічної рефлексії та вироблення ефективних способів взаємодії, таких, як активне слухання, педагогічна підтримка, «я-повідомлення»; внесення змін щодо коригування інноваційної діяльності на основі отриманих результатів діагностики.

Для реалізації поставлених завдань в межах психологічного супроводу подолання професійних стереотипів пропонується розглянути наступні форми роботи: проведення психолого-педагогічних нарад з метою обговорення динаміки розвитку дітей дошкільного віку, а також ефективності застосовуваних форм та методів розвитку та виховання; індивідуальні консультації для педагогів з питань пошуку форм та методів роботи з дітьми, виходячи з особливостей їх індивідуального та особистісного розвитку; відвідування занять з метою психологічного аналізу ефективності застосовуваних педагогічних технологій.

Психологічний супровід подолання професійних стереотипів вихователів – це комплексний метод, ефективність якого забезпечується за умови чотирьох функцій:

1. Діагностика наявності професійних стереотипів, моніторинг рівня наявних стереотипів, розуміння їх сутності.
2. Інформування вихователів про сутність проблеми та спільний пошук шляхів її вирішення.
3. Консультування на етапі прийняття рішення та розробка плану вирішення проблеми.
4. Надання допомоги у реалізації плану шляхом сприяння вихователям у подолання професійних стереотипів з урахуванням рекомендацій.

При розробці програми психологічного супроводу подолання професійних стереотипів нами були використані наступні методичні прийоми: групова дискусія, мозковий штурм, лекція, рольові ігри, проєктивне малювання, аналіз ситуацій, рефлексія та інші.

Групова дискусія – один з ефективних способів активізації групи для вирішення багатьох задач, в ході дискусії відбувається колективне співставлення

думок, оцінки, інформації по проблемі. Даний метод відноситься до вербальних методів так як основним засобом взаємодії є вербальна комунікація, а в центрі аналізу знаходиться переважно вербальний матеріал.

Застосовується цей метод з метою навчання, розвитку, а також з психотерапевтичною метою.

Групова дискусія представляє колективне обговорення будь-якої проблеми, кінцевою метою якої є досягнення спільної думки. Психологічна цінність групової дискусії в тому, що за допомогою принципу зворотнього зв'язку та професіоналізму ведучого кожен учасник отримає можливість побачити, як по різному можливо подивитись на вирішення однієї проблеми.

Мозковий штурм – метод створення необхідної атмосфери для креативного вирішення проблеми. Головна мета цього методу – генерація якомога більше ідей.

Типи мозкового штурму: «мозковий лист» (можливість записати свої ідеї на листку та не презентувати їх на групу, рольовий штурм (учасники групи імпровізують дотримуючись певних ролей), круговий мозковий штурм (ведучий запитує учасників групи по колу) та оборотний мозковий штурм (коли учасників просять казати ідеї, які суперечать тому, чого треба досягнути).

Метод мозкового штурму допомагає в пошуку рішення складних проблем. По процедурі, спочатку учасникам тренінгу необхідно придумати якомога більше ідей, навіть якихось божевільних. Після того як всі учасники висказали свої варіанти, відбираються найбільш вдалі, які можна буде використати в подальшому вирішенні проблеми.

Лекція як метод навчання представляє собою послідовний виклад матеріалу теми або проблеми, під час якого розкриваються теоретичні положення, закони, факти, дається аналіз їх та розкривається взаємозв'язок.

Рольові ігри це ефективний метод навчання практичним навичкам, використовується для вирішення комплексних задач, закріпленню та розвитку творчих здібностей. Даний метод базується на моделюванні певної ситуації, під час якої йде взаємодія двох або більше учасників.

Проективне малювання як додатковий метод для розвитку креативності та діагностики психологічних особливостей учасників тренінгу.

Аналіз ситуацій це метод детального аналізу з метою отримання нового досвіду, вміння робити висновки та формулювати нові стратегії поведінки. Для успішної роботи даного методу необхідні певні знання учасників з теми обговорення, щоб було легше проводити аналіз та розбір ситуації.

Рефлексія є одним з найважливіших методів групової взаємодії і має бути використаний в кожному заняття. Під час рефлексії уточнюється зміст виконаного завдання або заняття загалом, встановлюється зв'язки між тим, що вже знають учасники та тим, що може знадобитися.

При складанні програми були враховані наступні принципи групової взаємодії: [141]:

1. «Тут і зараз». На тренінгу учасники спілкуються «тут і зараз», тобто обговорюють не минуле або можливу поведінку, а лише те, що робиться і говориться під час занять. Цей принцип створений для зменшення впливу психологічного захисту і підтримки психологічної безпеки.

2. Принцип персоніфікації висловлювань. Суть його полягає у відмові від безособових мовних форм, які допомагають приховувати в повсякденному спілкуванні власну позицію того, хто говорить, або ж уникати прямих висловлювань в небажаних випадках. Тобто замість висловлювань: «вважається...», «дехто вважає, що...» в групі потрібно говорити, використовуючи форми: «я вважаю, що...» і таке інше. За виконанням цього правила стежить ведучий тренінгу.

3. Принцип активності. В процесі тренінгу учасники групи повинні максимально залучатися до спеціально організованих дій. Це може бути програвання тієї чи іншої ситуації, виконання вправ, спостереження за поведінкою інших, обговорення своїх і чужих дій. Принцип активності, зокрема, спирається на відому з області експериментальної психології ідею: людина засвоює десять відсотків того, що чує, п'ятдесят відсотків того, що бачить,

сімдесят відсотків того, що промовляє, і дев'яносто відсотків того, що робить сам.

Активна поведінка, навіть не зовсім правильна, на тренінгових заняттях важливіша, ніж звичайне засвоєння інформації, тому потрібно бути терпимими до помилок, щоб учасники групи відчували себе вільно і комфортно.

Для підтримки активності важливо прагнути до того, щоб зробити з тренінгу не рядова заняття, а подія. Тренінгові заняття ні в якому разі не повинні бути нудними. Для цього їх важливо наповнити різними видами активності. Все, що відбувається на тренінгу не повинно замикатися тільки на ньому і перетворюватися просто в гру. Постійно потрібно робити посилення на повсякденне життя, прагнути до максимального переносу отриманих навичок в практику.

4. Конфіденційність. Суть цього правила полягає в тому, що інформація, якою діляться учасники, за замовчуванням не призначена для винесення за межі тренінгу, і на це необхідно запитувати окремий дозвіл у того, хто інформацією поділився.

5. Принцип партнерського спілкування та правило доброзичливості.

Партнерським спілкуванням є таке, при якому враховуються особливості кожного учасника, його почуття, емоції, переживання. Реалізація цього принципу створює в групі атмосферу безпеки, довіри, відкритості, яка дозволяє учасникам групи експериментувати зі своєю поведінкою, не соромлячись помилок.

Постійний діалог, повноцінне міжособистісне спілкування учасників направлено на вироблення поваги до чужої думки, довіри, на позбавлення від взаємних підозр, нещирості, страху. Цей принцип тісно пов'язаний з принципом творчої, дослідницької позиції учасників групи.

Для ефективної реалізації програми психологічного супроводу подолання професійних стереотипів вихователів необхідний достатній рівень особистісного саморозвитку педагога. Таким чином, стає очевидною необхідність включення до системи психологічного супроводу програми саморозвитку їх особистісного

та творчого потенціалу. Її мета – надання допомоги педагогам у подоланні бар'єрів та труднощів, з якими вони зустрічаються у процесі впровадження програми в освітній процес закладів дошкільної освіти. Одним із важливих чинників зниження професійної мотивації є неуспішність і інноваційній діяльності. Цей фактор виступає як латентний, оскільки визнання факту власної неуспішності є важким для педагога. Існує велика кількість різноманітних підходів до підвищення професійної мотивації. Частина з них орієнтована на причини, що лежать поза сферою компетенції психологічної служби.

3.2. Обґрунтування експериментальної програми подолання професійних стереотипів вихователів

Для подолання професійної стереотипізації вихователів ми обрали вид групової тренінгової форми, де інструментом виступає рефлексивно-перцептивний аналіз, засвоєння ефективних прийомів пізнання та самопізнання, ефекти немедичної психотерапії[109].

Програма психологічного супроводу подолання професійних стереотипів вихователів складається з тренінгових занять та розрахована на 40 годин роботи (8 зустрічей по 5 годин). Протягом одного сесійного дня через кожні 1,5 години заняття передбачені 15-хвилинні перерви.

Основними компонентами програми виступають особистісний та професійний.

Мета програми: подолання негативних, трансформації застарілих і закріпленню позитивних професійних стереотипів вихователів шляхом підвищення рівня когнітивної гнучкості та креативності.

Завдання програми:

- створення умов для розвитку комунікативної культури педагогів;
- формування навички ефективної взаємодії педагогів з батьками;
- сприяння формуванню у вихователів позитивного ставлення до себе;
- поглиблення та систематизація знань педагогів щодо сучасних та ефективних форм та методів роботи з дітьми дошкільного віку;

- ознайомлення з основними поняттями розвитку творчого мислення (творчість, творче завдання, етапи творчого процесу, ментальні моделі, латеральне і вертикальне мислення, креативний стрибок, пошукова активність)[146];
- усвідомлення і подолання стереотипізованих бар'єрів (когнітивних і особистісних), що перешкоджають актуалізації творчих ресурсів;
- превенція формування та психологічна корекція ознак емоційного вигоряння;
- мотивування та стимулювання професійно-особистісного розвитку.

У програмі психологічного супроводу подолання професійних стереотипів використовуються техніки і методики когнітивної, гештальт та арт-терапії. Крім змістовних вправ, що реалізують мету і завдання програми, в тренінгу використовуються психогімнастичні завдання, спрямовані на розвиток згуртованості групи та підвищення працездатності її учасників.

Очікуваний результат: в результаті реалізації програми передбачається, що проведений курс тренінгових занять допоможе вихователям подолати застарілі професійні стереотипи шляхом підвищення рівня креативності та когнітивної гнучкості.

Розробка програми включала в себе наступні етапи:

Перший етап - організаційний: комплектація груп, визначення та корекція мотивів учасників групи, домовленість щодо часу місця проведення тренінгової роботи.

Другий етап - знайомство: ознайомлення учасників з принципами та правилами роботи групи, створення сприятливих та довірчих умов для роботи в групі; обговорення привітальних та прощальних ритуалів у групі.

Третій етап - це основна частина тренінгу: виконання вправ та проведення навчальних ігор, проведення групових дискусій.

Четвертий крок - остання частина: аналіз підсумків загальних результатів, обговорення їх та побажання на майбутнє.

Структура занять «Програми психологічного супроводу подолання професійних стереотипів вихователів» складається з наступних етапів[141]:

1. Привітання: починається з інформування ведучим план роботи заняття, що дозволяє згуртувати вихователів та створити атмосферу групової довіри і прийняття.

2. Обговорення правил: групи необхідне для встановлення єдиних правил для всіх учасників. Важливо, щоб правила були прийнятими всіма учасниками без винятків.

3. Просвіта вихователів: з теми тренінгу у вигляді міні-лекцій для передачі знань, зміни вектору застарілого мислення на новий та сучасний для вирішення поставлених задач.

4. Основний зміст заняття - сукупність психотехнічних вправ і прийомів, спрямованих на вирішення завдань даного заняття. Пріоритет віддається багатофункціональним технікам, спрямованим одночасно на просвіту педагогів закладу дошкільної освіти з заданої теми та підвищення рівня креативності та когнітивної гнучкості, формування міжособистісної взаємодії, динамічний розвиток групи. Важливий порядок пред'явлення вправ і їх загальна кількість.

5. Рефлексія заняття - оцінка заняття. На даному етапі підводиться підсумок заняття. Рефлексія відбувається за наступною схемою: всі учасники сидять в колі та всі бажаючі висловлюють свою думку щодо вражень від заняття. Важливо відмітити, що рефлексія складається з двох компонентів: емоційна (сподобалося - не сподобалося, було добре - було погано і чому) і смислова (чому це важливо, навіщо ми це робили, що нового дізнались).

6. Ритуал прощання. За аналогією з ритуалом вітання

Знайомство здійснюється після вступного слова ведучого, в якому він говорить про цілі тренінгу, коротко розкриває основні поняття, що використовуються в ході занять, знайомить з режимом роботи тренінгової групи.

Програма психологічного супроводу містить чотири змістовні блоки:

1. **Розвиток ціннісно-смислового (когнітивного) компонента** – перший блок, з якого починається тренінгова робота та, який складається з двох занять.

Метою першого заняття «Знайомство» є створення в групі довірчих умов, які необхідні для того, щоб всі учасники познайомились та були готові для сприймання нових знань. Даний етап необхідний для зняття напруги та налаштування на продуктивну роботу.

Метою другого заняття, яке називається «Хто я» є визначення своїх слабких та сильних сторін, а також особистісних та професійних цінностей та смислів.

Після першого блоку програми психологічного супроводу, учасники будуть краще розуміти себе, будуть ознайомлені з портретом сучасного вихователя та зможуть співвіднести ці знання зі своїми психологічними особливостями та зрозуміють, чого їм не вистачає для відповідності професійній діяльності.

2. Розвиток афективного (емоційного) компоненту – другий блок тренінгової роботи, який також складається з двох занять. Перше заняття блоку називається «Побачення з собою» та має на меті просвіта вихователів з теми емоційного інтелекту, підвищення рівня емоційного інтелекту через рольові та артикуляційні ігри, а також розвиток рефлексивного аналізу власних особистісних якостей.

Друге заняття на тему «Моє дзеркало» містить відповідні вправи та психологічні ігри для діагностики рівня самооцінки вихователів та просвіту вихователів щодо шляхів підвищення їх самооцінки.

Після другого блоку, у вихователів має підвищитись самооцінка за допомогою рольових ігор, групової дискусії та рефлексивного аналізу. Адже, самооцінка та процес самосприйняття впливає на статусно-рольову позицію в ієрархії соціальної групи та сприяє більш ефективній взаємодії у професійному середовищі.

3. Розвиток особистісно-поведінкового компоненту – третій блок, який складається з двох занять. Перше заняття блоку на тему «Я та інші» сприяє формуванню у вихователів необхідних навичок та умінь для ефективної взаємодії з учасниками виховного процесу у дошкільних установах.

Друге заняття третього блоку на тему «Адаптація» допомагає учасникам підвищити свій рівень когнітивної гнучкості для кращої психологічної адаптації

до різних робочих ситуаціях та сприяє формуванню навичок реакції на різні життєві та професійні ситуації.

Після проходження третього блоку тренінгової програми психологічного супроводу учасники будуть володіти необхідними знаннями та навичками як ефективно реагувати під час різних ситуаціях.

4. Розвиток креативного компоненту – четвертий та заключний блок програми, який складається з двох занять. Перше заняття блоку називається «Мисли креативно», яке допомагає у формуванні креативного та інноваційного мислення у вихователів для реалізації всебічного розвитку сучасних дітей дошкільного віку.

Друге заняття на тему «Імprovізуй» сприяє розвитку креативного мислення для пошуку нестандартних ідей в реалізації поставлених задач. Адже, професія педагога містить творчий компонент, який допомагає використовувати отримані знання та навички для генерування та продукування нових ідей та їх застосування для ефективного виховного процесу.

За результатами четвертого та заключного блоку тренінгової програми психологічного супроводу з подолання професійних стереотипів у трансформаційних процесах розшириться кругозір, знизиться когнітивна ригідність мислення та підвищиться здатність до аналіз професійної діяльності.

Зміст «Програми психологічного супроводу подолання професійних стереотипів вихователів » та її структура наведені у Табл. 3.1. та додатках (Додаток С).

Після проходження циклу тренінгових занять підводяться загальні підсумки тренінгу. Особливу увагу варто звернути на досягнення мети та реалізацію завдань, що ставилися на початку роботи групи, а також оцінку ефективності проведення корекційно-розвивальних заходів.

Таблиця 3.1.

**Структура програми психологічного супроводу подолання
професійних стереотипів вихователів**

№ п/п	Тема заняття	Мета роботи
<i>Блок 1. Розвиток ціннісно - смислового компоненту</i>		
1	«Знайомство»	Знайомство учасників з правилами групи та одне з одним, а також створення комфортних умов для розкриття кожного з учасників.
2	«Хто я?»	Вправи на визначення своїх особистісних та професійних цінностей та смислів. Підвищення рівня здатності усвідомлювати свої професійні можливості.
<i>Блок 2. Розвиток емоційного компоненту</i>		
3	«Побачення з собою»	Просвіта вихователів з теми емоційного інтелекту. Підвищення рівня емоційного інтелекту через рольові та артикуляційні ігри. Розвиток рефлексивного аналізу власних особистісних якостей.
4	«Моє дзеркало»	Діагностика рівня самооцінки вихователів, просвіта вихователів щодо шляхів підвищення самооцінки. Розвиток здатності до самоконтролю та саморегуляції.
<i>Блок 3. Розвиток особистісно - поведінкового компоненту</i>		
5	«Я та інші»	Формування у вихователів необхідних навичок та умінь для ефективною та толерантною взаємодією з учасниками виховного процесу у дошкільних установах. Поліпшення здатності до міжособистісної взаємодії, роботи в команді, спілкування з іншими представниками професійних груп різного рівня.
6	«Адаптація»	Підвищення когнітивної гнучкості учасників та формування навичок реакції на різні життєві та професійні ситуації. Розвиток здатності до швидкого реагування на зміни, гнучкість, адаптивність та стресостійкість.

<i>Блок 4. Розвиток креативного компоненту</i>		
7	«Мисли креативно»	Формування креативного та інноваційного мислення у вихователів для реалізації всебічного розвитку сучасних дітей дошкільного віку. Розвиток здатності до творчого пошуку й реалізації нових ідей.
8	«Імпровізуй»	Розвиток креативного мислення для пошуку нестандартних ідей в реалізації поставлених задач. Здатність до прийняття ефективних рішень.

Представимо короткий опис тренінгових занять за блоками. Перший блок, який називається «Розвиток ціннісно-сміслового компоненту» містить два заняття.

Перше заняття, яке називається «Знайомство» розпочинається із вступного слова ведучого щодо специфіки тренінгової роботи та обговорення принципів та правил роботи в групі, а також ознайомлення з планом проведення тренінгових занять.

Для створення комфортних умов, які необхідні для довірчих відносин серед учасників ведучий пропонує оформити візитку, де має бути вказано тренінгове ім'я. Важливо відмітити, що учасникам надається повна свобода вибору імені. Візитки кріпляться на грудях так, щоб всі могли прочитати. Надалі протягом занять учасники та ведучий будуть звертатися один до одного по цим іменам.

Метою цього завдання є знайомство учасників один з одним та розкриття їх творчого потенціалу з урахуванням індивідуальних якостей. Далі пропонується представитись кожному учаснику та пояснити свій вибір імені, підкресливши ті свої якості, які дійсно відрізняють їх від оточуючих, є стрижнем індивідуальності.

Наступним етапом першого заняття є обговорення правил групи. Ведучий пропонує групі прийняти рішення щодо правил в групі. Важливо,

щоб правила були прийняті одноголосно усіма учасниками. Якщо хтось серед учасників групи пропонує додаткове правило, його можна включити в перелік, якщо воно відповідає ненасильницькій, дружній атмосфері, не суперечить іншим правилам і група його приймає. Кожна група індивідуальна і має свої правила, але ті, які наведені нижче, можна вважати основними, найбільш типовими[159]:

- Добровільна участь.

Все, що відбувається в групі, має робитися на добровільних засадах. Кожен учасник має право відмовитися від участі в обговоренні якоїсь проблеми;

- «Стоп»-правило.

Учасник має право сказати «Стоп», якщо подальше обговорення неприємне або небезпечне для нього;

- Конфіденційність.

Правило конфіденційності означає, що інформація якою діляться учасники не повинна обговорюватись поза межами тренінгового простору.

- «Я» - звернення.

Дане правило означає, що будь-яка думка учасників має виражатися від себе, тобто не містити оціночного судження по відношенню до інших;

- «Піднята рука».

Під час тренінгових занять має існувати повага до інших учасників, тому важливо не перебивати один одного та говорити по черзі;

- Мобільний без звуку.

Часто учасники ігнорують це правило, але воно є важливим для занурення учасників в тренінгову роботу без відволікань;

- Пунктуальність.

Приходити на тренінгові заняття слід вчасно, щоб ніхто і ніщо не відволікало від процесів, які відбуваються в групі.

Ведучий попереджає членів групи проти поспішних необґрунтованих висновків, рекомендує їм уникати оціночних суджень з використанням

моральних і соціальних критеріїв, пропонує завжди максимально об'єктивізувати власні емоційні стани, не виробляти внутрішню критику в категоріях "погано" - "добре"[141].

Після того, як ведучий докладно пояснює правила, проводиться дискусія, в ході якої учасники можуть запропонувати зміну правил або додавання нових. Після голосування остаточно узгоджені і прийняті правила є законом для роботи групи.

Після прийняття правил групи ведучий проводить міні-лекцію на тему: «Сутність професійних стереотипів та їх вплив на педагогічну діяльність вихователів». Дана лекція направлена на ознайомлення учасників з темою тренінгових занять та мотивує для подальшої роботи.

Для подальшого процесу знайомства ведучий пропонує виконати вправу «Три якості», яка створена для розкриття творчого потенціалу та презентації своїх якостей. Інструкція до вправи звучить так: "Зараз ми продовжимо наше знайомство і зробимо це так: кожен по черзі буде називати своє ім'я і три властиві йому якості, що починаються на ту ж букву, що і його ім'я". Таке уявлення вимагає від учасників винахідливості, гнучкості мислення, пропонуючи дещо незвичний підхід для розгляду своїх якостей, особливостей особистості. Дія, до якої спонукає учасників групи завдання, узгоджується з характеристиками креативного середовища.

Завдання вимагає значних зусиль для його неформального виконання, так як спокуса назвати перші, що прийшли в голову якості на потрібну букву іноді виявляється сильніше готовності до пошуку більш точних, відповідних власним уявленням про себе характеристик.

У разі, якщо учасник називає досить суперечливі характеристики, ведучий може перепитати чим викликане перерахування таких, на перший погляд суперечливих якостей. Якщо ж хтось із учасників називає однопланові якості, ведучий може запитати цього члена групи, що завадило йому назвати більш різноманітні характеристики.

Наступною вправою першого заняття є "Епізод з життя". Учасникам необхідно пригадати якийсь життєвий епізод, випадок або ситуацію, в якій вони поводитися нестандартно, незвично, творчо. Коли всі будуть готові, хтось перший почне, назве своє ім'я і розповість цей випадок або життєву ситуацію. Потім те ж саме зробить кожен з учасників.

Ця вправа дає можливість учасникам зробити крок на шляху усвідомлення свого досвіду, зосередитися на проблематиці, що відповідає змісту тренінгу. Крім того, в ході цієї вправи в групі за короткий час з'являється велика, емоційно забарвлена, різноманітна інформація. Цей ефект значно посилює мотивацію на участь у тренінгу, так як сприймається як сигнал "тут відбувається багато нового, цікавого".

Наприкінці першого заняття ведучий пропонує групі написати розповідь про учасників групи, використовуючи ту інформацію, яку вони дізнались протягом заняття. На дану вправу відводиться 5 хвилин, після чого учасники зачитують свої історії, а інші діляться враженнями.

Кожне заняття завершується рефлексією учасників, під час якої останні діляться своїми емоціями, почуттями та думками з приводу заняття.

Друге заняття «Хто я», яке направлене на визначення своїх особистісних та професійних цінностей та смислів розпочинається з ритуалу привітання, під час якого учасники вітаються та діляться своїми почуттями та очікуваннями від заняття.

Після привітання ведучий знайомить учасників з сучасними підходами до виховання та всебічного розвитку дітей дошкільного віку за допомогою проведення міні лекції на дану тему.

Подальші вправи «Хто Я?», «Прапор та герб», «Шаленості архітектора» та «Імпровізація» направлені на досягнення мети другого заняття.

Перша вправа під назвою «Хто я» сприяє підвищенню когнітивних функцій та формуванню образу «Я». Інструкція до вправи звучить так: «Вам необхідно описати себе за допомогою 10 різних слів або словосполучень»

Дане завдання учасники групи виконують на спеціальних картах, які потім прикріплюються до грудей. Присутні можуть вільно пересуватися по кімнаті, щоб читати картки з відповідями інших учасників. Перші три відповіді відображають зовнішні шари нашого Я-образу. Потім іде обговорення в групі цих відповідей.

Друга вправа «Прапор та герб» допомагає учасникам задуматися, сформулювати, описати та представити іншим власні світоглядні позиції. Адже, проєктивні методика створені для більш поглибленого занурення у підсвідоме та допомагають дослідити особистість уникаючи захисних механізмів.

Для виконання вправи необхідно уявити, що кожен учасник належить до знатного роду. Після цього представити, що його запросили на бал, а замість списку запрошених є прапори та герби, які підтверджують походження. Необхідно придумати та намалювати свій прапор та герб за допомогою олівців, ручок або фарб. А за бажанням написати свій девіз. Для полегшення виконання завдання учасникам слід враховувати суть їх життєвих позицій, розуміння себе. Герб можна розділити на 4 частини: верхня – моя основна мета в житті, нижня – мій девіз, ліва – мої досягнення, права – те, як я себе сприймаю.

Наступна вправа «Шаленості архітектора» має на меті розвиток уяви та креативності, а також формування навички роботи в команді.

Для виконання даної вправи необхідно розділитись на пари, де одна людина буде архітектором, а друга – клієнтом з дивним запитом про будівництво будинка. «Клієнт» пише 10 найрізноманітніших іменників, які будуть побажаннями до проектування і будівництва його будинку. А архітектору за допомогою питань та креативності необхідно зрозуміти, що мав на увазі клієнт та намалювати відповідний проєкт.

Остання вправа другого заняття, яка має назву «Імпровізація» направлена на розвиток уяви, підвищення рівня обізнаності в педагогічній сфері та покращення адаптаційного механізму до нових умов. Для виконання даної вправи ведучий роздає учасникам рандомні предмети та просить придумати якомога більше застосувань для цього предмета у їх педагогічній діяльності.

Наприкінці заняття учасники діляться своїми враженнями та побажаннями, а також аналізують ступінь відповідності очікувань, які вони озвучували на початку з кінцем заняття.

Другий блок «Розвиток емоційного компоненту» містить 2 занятті: «Побачення із собою» та «Моє дзеркало», які мають на меті: просвіту вихователів з теми емоційного інтелекту; підвищення рівня емоційного інтелекту через рольові та артикуляційні ігри; розвиток рефлексивного аналізу власних почуттів.

Третє заняття починається з ритуалу привітання, за ним слідує міні-лекція на тему: «Сутність емоційного інтелекту в професії вихователя та способи розвитку.» Наступною активністю є вправа «Кривляка», яка сприяє ідентифікації власних та чужих емоцій. Для виконання даної вправи необхідно витягнути картку з написаною емоцією та відобразити її за допомогою міміки та жестів, а всі інші учасники мають відгадати що це за емоція. Хто вгадає першим, той тягне наступну картку.

Мета наступної вправи «Емпат» сприяння розвитку емоційної компетентності у вихователів в роботі з дітьми дошкільного віку. Адже, в роботі вихователя емпатія необхідна для того, щоб розуміти переживання дитини, співпереживати їй та знайти спосіб заспокоїти. Для виконання даної вправи необхідно поділитися на команди по двоє, в якій одна людина буде грати дитину, яка ще не вміє розмовляти, але емоції виражає, а друга людина це вихователь, який намагається зрозуміти причину та заспокоїти дитину.

Останні дві вправи третього тренінгового заняття під назвами: «Пара» та «Мої емоції» сприяють більш поглибленому рефлексивному аналізу сутності власних та чужих емоцій та їх ідентифікації за допомогою питань: «Проаналізуйте, які почуття ви відчували за останній місяць частіше за інших? Що приносить вам найбільшу радість? Яких емоцій вам в житті не вистачає? Що вас частіше найбільше засмучує?».

Четверте заняття другого блоку називається «Моє дзеркало». Метою даного заняття є: діагностика рівня самооцінки вихователів закладів дошкільної освіти;

просвіта щодо шляхів підвищення самооцінки та розвиток комунікативних навичок і вмінь як засобу регуляції психоемоційних станів.

Тренінгове заняття починається з експрес - діагностики рівня самооцінки особистості та міні-лекції на тему: «Як підвищити свою самооцінку».

Вправа «Реклама» сприяє самопрезентації педагога за допомогою реклами певного предмету групі не називаючи його. Виконання даної вправи тренує наступні вміння та навички: вміння висловлювати свої думки, навичка публічних виступів, комунікативні навички та креативність.

Підвищення рівня самооцінки за допомогою вправи «Мій недолік», для виконання якої треба написати на листі паперу своє ім'я, а під ним свій недолік, який турбує. Після цього необхідно буде передати листок по колу, починаючи з сусіда праворуч. Кожен учасник пише на цьому листочку починаючи зі слів «але ти...» або «але у тебе...» далі якусь позитивну якість цієї людини, все що завгодно (в тебе гарні очі, ти чудово розбираєшся у садівництві і т.д.). В кінці виконання завдання кожному учаснику повертається його листок, після чого по черзі зачитується.

Заключною вправою другого блоку є вправа «Казкові зачини», яка направлена на формування навички роботи в команді, підвищення рівня креативності, розкріпачення та згуртування учасників. Інструкція до вправи: «Мабуть, немає людини, яка не любить казки. Зараз я пропоную вам розбитися на 3-4 групи та разом подумати над продовженням казок, які я вам роздам».

Наприкінці тренінгового заняття учасники за допомогою рефлексії аналізують свої успіхи за чотири заняття, підсумовують певні висновки та виражають свої почуття.

Третій блок називається «Розвиток особистісно-поведінкового компоненту», який містить два заняття: «Я та інші» та «Адаптація». Метою даного блоку є: формування у вихователів необхідних навичок та умінь для ефективної взаємодії з учасниками виховного процесу у дошкільних установах та підвищення когнітивної гнучкості учасників, а також формування навичок реакції на різні життєві та професійні ситуації.

П'яте тренінгове заняття починається з просвіти педагогів з теми «Психологічні засади педагогіки партнерства. Формування педагогічної компетентності вихователя щодо роботи з батьками» за допомогою міні-лекції. Після чого запланована вправа «Зйомка фільму», яка має на меті формування навички акторської майстерності, розвиток креативного мислення та адаптації до нових умов. Для виконання цього завдання необхідно розділитися на 2 групи. Кожна група повинна «зняти» короткометражний фільм (до 5 хвилин) про 1 день з життя закладу дошкільної освіти. Учасники самі обирають сюжет (зустріч дітей вранці, прогулянка на вулиці, проведення заняття, свята).

Вправа «Педагогічний театр» [141] також направлена на розвиток креативного мислення та уяви. Ведучий пропонує учасникам перекласти «педагогічною мовою» такі поняття: сцена, театральна завіса, глядацький зал, актор, режисер, репетиція, амплуа актора, антракт, автор п'єси, анонс, аншлаг, гастролі, імпровізація, інсценівка, маріонетка, маска, пантоміма, прем'єра, репертуар, сценографія. Основна умова — всі терміни, використані в перекладі, мають стосуватися професії та діяльності вихователя.

Вправа «Педрада» сприяє формуванню у вихователів необхідних навичок та умінь для ефективною взаємодії з учасниками виховного процесу у дошкільних установах, а також формуванню навичок реакції на різні життєві та професійні ситуації. Інструкція до вправи є такою: «Уявіть собі, що нещодавно у вас в закладі відбулась педрада на тему «Робота за батьками». Зараз я роздам картки з ролями, які Вам треба буде зіграти.»

Заключною вправою п'ятого тренінгового заняття є вправа під назвою «Заперечення» для тренування навички комунікативної взаємодії з батьками вихованців. Адже, згідно педагогіки партнерства співпраця з батьками допомагає досягти позитивного результату у вихованні та розвитку дітей дошкільного віку. Тому так важливо навчитися комунікації з батьками вихованців. Для виконання вправи необхідно розділитися на 2 групи: батьки та вихователі. «Батьки» повинні придумати та написати свої претензії або

заперечення до вихователів, а останні, в свою чергу, мають продумати свої відповіді та аргументувати свою точку зору.»

Друге заняття третього блоку на тему «Адаптація» сприяє трансформаційним процесам в роботі зі стереотипами за допомогою розвитку когнітивної гнучкості.

Просвіта вихователів за допомогою міні-лекції на тему: «Когнітивна ригідність та її вплив на професійну деформацію вихователя.»

Після чого учасникам пропонується три вправи:

– «Продовжуй». Кожен учасник по черзі говорить 2 слова. Перше слово повинно відноситися до категорії, що і друге слово попереднього учасника. Друге слово – будь-яке.;

– «Що спільне». Учасники діляться на команди по двоє. Ведучий називає 2 слова абсолютно не пов'язані між собою, а командам треба знайти якомога більше спільних рис між ними. Перемагає та пара, яка придумала більше варіантів.

– «Домалюй». Ведучий роздає кожному учасникові листочки, на яких намальовані певні фігури, які необхідно домалювати так, щоб вийшов якийсь предмет або явище.;

– «Неіснуюча тварина». Учасникам пропонується на ватмані намалювати неіснуючу тварину, якої немає в природі і скласти про неї розповідь.

Заключний четвертий блок, який називається «Розвиток креативного компоненту» містить два заняття: «Мисли креативно» (формування креативного та інноваційного мислення у вихователів для реалізації всебічного розвитку сучасних дітей дошкільного віку) та «Імпровізуй» (розвиток креативного мислення для пошуку нестандартних ідей в реалізації поставлених задач).

Сьоме заняття починається з просвіти вихователів на тему: «Вихователь — людина двох професій: педагог та актор».

Для досягнення поставленої мети заняття, вихователям пропонуються до виконання наступні вправи:

– Вправа «Казка» - направлена на розвиток уяви та креативного мислення. Учасникам необхідно придумати казку для дітей дошкільного віку з рандомними словами.

Вправа «Вихователь - актор» [141] - рольова гра, яка має на меті згуртування учасників через колективне вирішення певного завдання, а також підвищення рівня адаптаційних механізмів з урахуванням певних обставин. Ведучий заздалегідь записує на окремих картках ролі, які потрібно виконувати кільком учасникам тренінгу та повідомляє учасникам, що декому з них (на вибір тренера) він роздасть певні вказівки (ролі) щодо спільної роботи в колективі. Тренер роздає кожному учаснику ролі (вони мають прочитати написане на картці так, щоб усі інші члени команди не побачили і не почули, після чого повернути картки тренеру). Учасники обговорюють задачу вголос, протягом 7 хвилин, після чого представляють своє рішення. Потім тренер зачитує ролі, які були ним розподілені перед початком обговорення задачі; завдання учасників — вгадати, кому яка роль належала. В кінці учасники діляться враженнями про те, наскільки просто чи складно їм вдавалося виконання заданих ролей, що їм сподобалося в діях інших учасників, що варто було додати чи змінити.

Вихователям надається наступна інструкція: «Ви — команда найславетніших та найуміліших педагогів світу. Уся надія на вас, Вам необхідно вирішити наступну проблему: «Необхідно залучити батьків до підготовки свята «Масляна». Яким чином Ви будете це робити?».

– Вправа «Я дитина дошкільного віку» сприяє розвитку емпатії, підвищення рівня емоційного інтелекту та когнітивної гнучкості. Інструкція для учасників: «Подумайте, яка риса дитячої поведінки вам властива, спробуйте пов'язати обрану рису з певним жестом, дією чи мімікою, властивими дитині-дошкільнику. Один учасник робить крок вперед до середини кола, називає властиву йому рису й показує певний жест або мімічний рух, наприклад: «Я сором'язливий» (опустити голову, покрутити гудзик на одязі), «Я веселий» (пострибати)». Інші учасники після нього разом роблять крок уперед,

одночасно повторюють названу рису й продемонстрований рух, потім повертаються назад.

– Вправа «Ми з тобою схожі» - розвиває концентрацію уваги, емпатію, посилює впевненість в собі та згуртовує колектив. Учасники стоять кружком та кидають м'яч один одному. Уважно стежать, хто саме подає м'яча, бо коли він потрапляє до певного учасника, йому потрібно сказати, чим вони схожі з тією людиною, що його подала, наприклад: «Ми вихователі», «У нас коричневе взуття» або «Ми веселі».

Завершальним етапом сьомого заняття є рефлексія учасників та висловлення своїх думок з приводу заняття.

Восьме заняття є завершальним у циклі тренінгового курсу і починається з ритуалу привітання та міні-лекції на тему: «Подолання професійних стереотипів за допомогою підвищення рівня креативності та когнітивної гнучкості».

За планом заняття після просвіти йде вправа «Малюнковий тест креативності» [78], який направлений на підвищення рівня когнітивної гнучкості та розвиток креативного мислення для пошуку нестандартних ідей. Інструкція до виконання: «А тепер давайте перевіримо наскільки ви вмієте створювати щось оригінальне зі звичайних речей, наприклад, з геометричних фігур. Для цього треба розділитись на 3 групи, кожній групі я роздам картки з намальованими геометричними фігурами, а ви повинні порадившись, придумати якомога більше варіантів предметів такої ж форми.»

Далі учасникам пропонується вправа «Корабельна аварія» [78], де необхідно поділитись на 3 команди та уявити наступну ситуацію: «Ви дрейфуйте на яхті у південній частині Тихого океану. Ваша яхта повільно тоне, а місцезнаходження її невідоме через поломку основних навігаційних приладів. Вам потрібно якнайскоріше перебраться на рятувальний надувний пліт і захопити з собою необхідні для подальшого плавання предмети з яхти. Зараз я роздам кожній команді список з 15 предметів, які залишились цілими та неушкодженими після пожежі. Вам необхідно класифікувати 15 вказаних

предметів відповідно до їх значення для виживання та аргументувати свою думку. Поставте цифру «1» біля найважливішого предмета, цифру «2» - біля менш значимого і т.д.». Дана вправа сприяє ефективній роботі в команді, розвитку креативного мислення, формування навички прийняття рішення та адаптивного механізму.

Восьме заняття завершує цикл тренінгового курсу, тому доцільно наприкінці провести вправи на рефлексивний аналіз та пошук ресурсу.

Для даної мети були обрані дві вправи:

Вправа «Чарівний сад» сприяє пошуку ресурсного стану, стабілізує емоційний стан, надає наснаги для подальшого завершення та розвиває уяву. Інструкція до вправи: «Уявіть собі, що ви квітка. Що це буде за квітка? Якого кольору? Яке в неї стебло та листя? Чи є поруч інші квіточки? Де ви ростете (на галявині чи в саду)? Я зараз роздам Вам листочки і попрошу вас намалювати вашу квіточку та вирізати її. А потім приклеїти її на ватмані там, де вам подобається і пояснити чому.»

Метою вправи «Чарівні мішечки» є формування та розвиток установки на самопізнання та саморозвиток особистості, вміння рефлексивного аналізу та контролю власних емоцій. Для виконання вправи учасникам пропонується висловитися, написавши свої побажання на листочках, які вони покладуть в мішечки, які називаються «Позитив» та «Негатив». На першому - про свої мрії, бажання, симпатії, а на другому – про свої тривоги, сумніви та страхи. Мішечок «Негатив» урочисто буде знищено, а мішечок «Позитив» буде розташований на видному місці, щоб надалі він емоційно підживлював учасників.»

Завершальним етапом тренінгового циклу є обговорення щодо вражень та отриманого досвіду від занять; аналіз ціннісно – смислового, емоційного, особистісно – поведінкового та креативного компоненту; порівняння «себе» на початку та в кінці тренінгового циклу занять з метою більш поглибленого рефлексивного аналізу досягнень.

Реформування дошкільної освіти висуває якісно нові вимоги до особистісних та професійних якостей вихователів, а саме творчий підхід до

використання професійних умінь та навичок. Заклади вищої освіти якраз формують необхідні знання та навички для їх подальшого використання в професійній діяльності вихователя. Згідно отриманих результатів можна стверджувати про взаємозв'язок між педагогічним стажем рівнем стереотипності у вихователів. Також, ми розуміємо, що чим більший педагогічний стаж, тим вище рівень когнітивної ригідності, тобто складніше процес подолання застарілих стереотипів.

Тому, ми вважаємо за необхідне провести профілактичні роботи серед студентів спеціальності «012 Дошкільна освіта» з метою підвищення рівня емоційного інтелекту, запобігання виникненню професійної стереотипізації та емоційного вигорання, а також для розвитку їх когнітивної гнучкості. Вирішення цієї проблеми вимагає зміщувати акцент в навчанні з засвоєння готових знань на розвиток нестандартного мислення, творчих здібностей і якостей особистості. Творчий підхід у професійній сфері - один із головних чинників її ефективності. Творче мислення виступає потужним фактором розвитку особистості, що визначає її готовність змінюватися, відмовлятися від стереотипів.

З цією метою ми розробили авторський спецкурс «Портрет сучасного вихователя» для студентів IV – V курсів спеціальності «012 Дошкільна освіта», який був апробований в роботі зі студентами IV – V курсів Київського університету імені Бориса Грінченка.

Метою авторського спецкурсу є підвищення обізнаності та подолання обмежень мислення студентів, використовуючи весь розумовий потенціал для роботи над завданнями, які потребують творчих рішень.

Завдання спецкурсу:

- знайомство з сутністю, змістом та структурою професійних стереотипів у педагогічній діяльності вихователя;
- усвідомлення та усунення бар'єрів (когнітивних та особистісних), що перешкоджають реалізації творчих ресурсів;
- формування креативного мислення та підвищення рівня когнітивної гнучкості;

- розвиток навички рефлексивного аналізу для попередження професійної деформації.

Очна форма передбачає проведення чотирьох очних сесій (настановних та контрольних-залікової) і міжсесійний період (дистанційний етап для самостійної роботи під час якого студенти будуть виконувати індивідуальні творчі завдання).

Спецкурс розрахований на 60 годин (2 кредити ЕКТС), 36 з яких реалізуються у формі тематичної дискусії і елементів тренінгу на очному етапі навчання, а 24 – через самостійну роботу на дистанційному етапі. За потреби кількість годин може бути змінена.

Структура спецкурсу містить чотири змістовних модулі і визначається за загальним навчально-тематичним планом, який подано в таблиці (Табл. 3.2).

Авторський спецкурс «Портрет сучасного вихователя» починається із лекції на тему: «Сутність, зміст і структура професійних стереотипів вихователів» та тематичної дискусії з метою профілактики професійної стереотипності у студентів педагогічних спеціальностей. Основу спецкурсу складають авторські розробки (результати теоретичних, емпіричних та практичних досліджень).

Другий модуль містить навчальний тренінг, який направлений на формування креативного мислення та підвищення рівня когнітивної гнучкості для профілактики формування застарілих професійних стереотипів та попередження професійної деформації у студентів спеціальності 012 Дошкільна освіта.

Слід зауважити про актуальність проблеми емоційного інтелекту в сучасному трансформаційному просторі в системі дошкільної освіти, тому ми вважали за необхідне включити модуль культури емоційного інтелекту в свій спецкурс. Адже, на думку вченої Я.М. Раєвської зростання невизначеності та мінливості сучасного світу загострює проблему гармонійного співвіднесення внутрішнього (емоційне здоров'я) і зовнішнього (сприятливий комунікативний статус) благополуччя [140].

Таблиця 3.2.

**Тематичний план авторського спецкурсу
«Портрет сучасного вихователя»**

Назва змістових модулів, тем	Форма взаємодії	Загальна кількість годин	Розподіл годин між видами робіт	
			Ауд.	Сам.
Сутність, зміст і структура професійних стереотипів вихователів	Тематична дискусія, лекція	12	6	6
Формування креативного мислення та підвищення рівня когнітивної гнучкості	Навчальний тренінг	20	14	6
Культура емоційного інтелекту. Попередження професійних деформацій	Диспут, рольові ігри	16	10	6
Результативно рефлексивний як механізм формування зрілої профіидентичності	Ессе	12	6	6
Усього:		60	36	24

Завершальним етапом нашого авторського спецкурсу був результативно-рефлексивний модуль, під час якого студенти мали змогу проаналізувати результати діяльності, оцінити ефективність своєї роботи та усвідомити отримані під час взаємодії інсайти для формування зрілої професійної ідентичності. Разом з тим, ми проаналізували авторські портрети успішного

вихователя за допомогою есе на тему: «Я успішний вихователь», яке писали студенти на завершальному занятті.

В авторському спецкурсі використовувались наступні форми взаємодії: лекція, тематична дискусія, навчальний тренінг, диспут, рольові ігри, ессе, сторітелінг та техніки, методики когнітивної, тілесної та арт-терапії. Крім змістовних вправ, що реалізують мету і завдання програми, також використовувалися психогімнастичні завдання, спрямовані на розвиток згуртованості групи та підвищення працездатності її учасників.

3.3. Аналіз ефективності програми подолання професійних стереотипів вихователів в умовах реформування дошкільної освіти

Результати проведеного теоретичного та емпіричного нами досліджень дали змогу виокремити психологічні особливості, які перешкоджають подоланню наявних стереотипів, зміні та переходу до новітніх форм та методів роботи, гальмуванню інноваційного впровадження в роботу вихователів закладів дошкільної освіти, що вимагають умови реформування дошкільної освіти. Психологічні особливості умовно поділяються на зовнішні та внутрішні. Зовнішніми особливостями можуть виступати:

- соціальні, а саме несумісність нового з наявним досвідом та цінностями, прийнятими в суспільстві; стереотипи мислення в педагогічній діяльності вихователів;

- організаційні - супротив керівних органів дошкільної освіти та відсутність координаційних центрів з розробки та запровадження інновацій в педагогічній діяльності;

- методичні - недостатній рівень методичного забезпечення у галузі педагогічної інноватики;

- матеріально-технічні: навантаження педагогів, низький рівень престижності професії, недостатній рівень заробітної плати.

До внутрішніх психологічних особливостей належать особистісні аспекти, що приховують глибинні особистісно-професійні проблеми, а саме:

- стан підвищеної тривожності, який може бути спричинений відповідальністю за життя та безпеку дітей дошкільного віку;
- бажання швидко знайти рішення, яке може бути пов'язане з багатозадачністю та лімітом часу на їх виконання;
- надто сильна або надто слабка мотивація можлива через низький рівень престижності праці та заробітної плати;
- наявність фіксованої установки на конкретний спосіб рішення;
- невпевненість у своїх силах, яка певним чином спричинена негативним досвідом в минулому;
- постійний стрес, який може вплинути на розвиток професійного вигорання;
- низький рівень емоційної культури через недостатній рівень емоційного інтелекту та навички емпатії;
- спосіб пред'явлення умов завдання, що провокує неправильний шлях розв'язання та ін.

Психологічні особливості, які перешкоджають переходу на результативність професійної діяльності вихователя, особистісне та професійне благополуччя та інноваційний рівень педагогічної діяльності вихователів закладів дошкільної освіти може проявлятися у неадекватній пасивності вихователів, а саме у відсутності певних знань про новий досвід, що, в свою чергу, викликає пасивний супротив.

Зовні ці особливості можуть виступати у захисних механізмах висловлювання, які часто відображають стереотипи, що існують у суспільстві щодо конкретних інновацій.

З метою перевірки ефективності впровадження програми психологічного супроводу подолання професійних стереотипів вихователів були зроблені контрольні зрізи за наступними методиками:

1. Модифікований варіант методики «Незавершені речення» І. Бучилової [22]
2. Адаптована Я.Л. Швень методика Cognitive Flexibility Inventory Денниса і Вандер Вал на визначення стану когнітивної гнучкості [196].

За модифікованою методикою «Незавершені речення» І. Бучилової [22] наявно відбулись зміни серед досліджуваних у наступних блоках педагогічної реальності: «ставлення до дітей» та «ставлення до батьків». На противагу попереднім результатам дослідження, в яких спостерігалось певне стереотипне мислення щодо гендерних особливостей дітей дошкільного віку та стилів виховання в родині, в повторному дослідженні цього аспекта сталість думки змінилась на більш гнучку та не таку консервативну. Відповіді у блоці «ставлення до дітей» були наступними: твердження «Гарною дитиною називають ту, яка» 86% вихователів продовжили так «всі діти рівні, ніхто не кращий і не гірший», «поведінка дитини не повинна розповсюджуватись на особистість в цілому». Твердження, пов'язані зі ставленням до батьків дітей були наступними: «Більшість батьків гарні люди, які люблять своїх дітей та займаються їх вихованням», а також «Батьки - це партнери вихователів, союзники, адекватні та розуміючі». На твердження «Своїх дітей батьки часто...» педагоги майже всі відповіли «люблять, балують, поважають».

На нашу думку, такі результати можуть говорити про ефективність впровадження програми подолання професійних стереотипів через всебічне опрацювання всіх аспектів педагогічної діяльності, особистісних та професійних особливостей та просвіти щодо новітніх форм роботи.

Зауважимо, що вправи прописані в програмі психологічного супроводу подолання професійних стереотипів вихователів, були як раз направлені на

Повторно проведене дослідження за допомогою адаптованої Я.Л. Швень методики Cognitive Flexibility Inventory Денніса і Вандер Вал на визначення стану когнітивної гнучкості та здатності людини адаптуватись до змін й успішно вирішувати нові проблеми [196] показала істотні зміни серед аспектів когнітивної гнучкості, а саме: схильність до контрольованого сприйняття складної ситуації; здатність адаптуватися до різних життєвих ситуаціях як інтегральний показник когнітивної флексибільності; здатність генерувати множинні альтернативні рішення складних ситуацій.

Таблиця 3.3

**Кількісні значення основних шкал когнітивної гнучкості
за адаптованою методикою Я.Л. Швень**

Шкали когнітивної флексibilityності (гнучкості)	ЕГ					
	до 5-ти років		від 5-ти до 15-ти років		більше 15-ти років	
	До	Після	До	Після	До	Після
Інтегральний показник (max=68 балів)	32	28	31	29	48	39
Шкала «альтернатива» (max=40 балів)	19	13	21	18	35	30
Шкала «контроль». (max=28 балів)	13	15	10	16	13	15

Згідно таблиці 3.3. ми бачимо позитивні зміни по всіх шкалах когнітивної флексibilityності в усіх підгрупах. Варто акцентувати увагу на показниках зміни, які стосуються досліджуваних з педагогічним стажем більше 15-ти років, у них спостерігається позитивна динаміка в інтегральному показнику на 9 одиниць, що може свідчити про якісну тенденцію зрушень в здатності до відтворення різноманітних способів виходу із важких ситуацій.

В шкалі «альтернатива», що вимірює відсутність здатності бачити різні варіанти рішень і знаходити додаткові погляди на проблемну ситуацію спостерігається зміна кількісних показників у позитивну сторону. Цікаво, що програма психологічного супроводу як раз була направлена на формування варіативності у прийнятті рішення та формування навички цілісного погляду на ситуацію в педагогічній діяльності.

За шкалою «контроль» прослідковується більш низька динаміка змін кількісних показників когнітивної гнучкості, що може свідчити про сталість

стереотипних схем реагування, які, в свою чергу, можуть впливати на реакцію в педагогічних ситуаціях.

Цікавими виявились відгуки студентів щодо впровадження авторського спецкурсу «Портрет сучасного вихователя», які відзначали позитивні зміни в образі вихователя на противагу тому, який був раніше. До авторського спецкурсу студенти, на їх думку, були упереджені щодо педагогічної діяльності, в цілому, та ставленні до себе як вихователя, зокрема. Через негативізм образу вихователя закладу дошкільної освіти був знижений рівень мотивації. Щодо образу вихователя на початку спецкурсу відгуки були амбівалентними: частина студентів притримувалась думки щодо «легкості» професії, що відображалось в наступних словах: «Вихователем стати легко, просто треба любити дітей», «Робота вихователя – легка, грайся з дітьми, їж та спи», «Нічого важкого там нема», інша частина студентів робила акцент на відсутності інноваційних форм роботи в діяльності вихователя і казала наступне: «Вихователь використовує покарання як спосіб виховання, що, в свою чергу, не є ефективним способом взаємодії з сучасними дітьми». Проте, після модулів спецкурсу, особливо, навчального тренінгу та есе на тему: «Я успішний вихователь» думка про професію була частково змінена в кращу сторону через можливість більш глибоко проаналізувати важливість та складність професії вихователя.

Висновки до третього розділу

Розроблена «Програма психологічного супроводу подолання професійних стереотипів вихователів закладів дошкільної освіти» призначена для працюючих і майбутніх педагогів, які мають високий рівень когнітивної ригідності та виражені застарілі професійні стереотипи, та направлена на підвищення когнітивної гнучкості, креативного та критичного мислення, тим самим знижуючи показники стереотипності мислення.

Метою циклу тренінгових занять, який складається з 4 блоків по 2 заняття в кожному, є подолання негативних, трансформації застарілих і закріпленню

позитивних професійних стереотипів вихователів шляхом підвищення рівня когнітивної гнучкості та креативності.

Програма психологічного супроводу подолання професійних стереотипів вихователів в умовах реформування дошкільної освіти вирішує наступні завдання:

- створення умов для розвитку комунікативної культури педагогів;
- формування навички ефективної взаємодії педагогів з батьками;
- сприяння формуванню у вихователів позитивного ставлення до себе;
- поглиблення та систематизування знань педагогів щодо сучасних та ефективних форм та методів роботи з дітьми дошкільного віку;
- ознайомлення з основними поняттями розвитку творчого мислення (творчість, творче завдання, етапи творчого процесу, ментальні моделі, латеральне і вертикальне мислення, креативний стрибок, пошукова активність);
- усвідомлення і подолання стереотипізованих бар'єрів (когнітивних і особистісних), що перешкоджають актуалізації творчих ресурсів;
- підсилення професійної мотивації.

Аналіз ефективності програми психологічного супроводу подолання професійних стереотипів вихователів в умовах реформування дошкільної освіти після її проведення відобразила суттєві зміни у вихователів закладів дошкільної освіти та студентів спеціальності 012 «Дошкільна освіта» за трьома компонентами: когнітивний, афективний та поведінковий.

Підвищились такі показники розвитку ціннісно-сміслового компонента, як здатність до усвідомлення своїх професійних можливостей та віра в свої сили, значно збільшився об'єм знань щодо планування та прогнозування результатів освітнього процесу, а також підбору ефективних та сучасних методів роботи з дітьми дошкільного віку. Аналіз розвитку емоційного компоненту відобразив суттєве підвищення емоційного інтелекту, здатність до самоконтролю та саморегуляції, підсилилась емпатія.

Повторне дослідження учасників програми психологічного супроводу подолання професійних стереотипів вихователів та авторського спецкурсу «Портрет сучасного вихователя» для студентів після їх реалізації засвідчило, що суттєво зросла здатність контролювати процес своєї професійної діяльності, однак істотні зміни у мотивації досліджуваних не спостерігались.

Апробація програми психологічного супроводу подолання професійних стереотипів вихователів закладів дошкільної освіти засвідчила її ефективність та доцільність застосування з метою подолання та профілактики формування професійних стереотипів вихователів в умовах реформування дошкільної освіти.

Матеріали даного розділу висвітлені в публікаціях автора:

1. Прядко А.О. Дослідження професійних стереотипів вихователів у закладах дошкільної освіти. у науковому журналі «KELM (Knowledge, Education, Law, Management)» №3(39), 2021. С. 133-137.
2. Прядко А.О. The mental Health of preschool children and professional stereotypes of caregivers: матеріали Міжнародної конференції «Public health – social, educational and psychological dimensions» (8-9 серпня 2019 р.). Люблін, 2019. С. 30.

ВИСНОВКИ

На підставі теоретичного аналізу сучасних зарубіжних та вітчизняних наукових джерел і результатів проведеного емпіричного дослідження представлено нове розв'язання наукового завдання, яке полягає у визначенні психологічних особливостей подолання професійного стереотипу вихователя в умовах реформування дошкільної освіти та обґрунтуванні й апробації програми психологічного супроводу подолання професійних стереотипів вихователів. У процесі реалізації вищевказаних досліджень досягнуто мету і завдання роботи, що дало підстави сформулювати наступні висновки:

1. Проведений теоретичний аналіз проблеми виникнення, розвитку, механізмів прояву професійних стереотипів вихователів показав, що в психології, педагогіці і соціології тема професійних стереотипів вихователів не достатньо досліджувана та висвітлена. Професійний стереотип вихователя у нашому дослідженні змістовно визначається як: «професійний стереотип вихователя – це стійкий, схематичний, емоційно забарвлений образ про педагогічну діяльність (зміст, форми та методи) та її суб'єктів (діти дошкільного віку, їх батьки, колеги, адміністрація та самих себе).»

Професійний стереотип вихователя може характеризуватися наступними рисами: емоційна насиченість, висока стійкість, ригідність, консерватизм і завантаженість так званим «помилковим компонентом». Перераховані особливості стереотипів в значній мірі суперечать творчому характеру діяльності педагога та можуть призводити до її алгоритмізації та формалізму. У той же час, необхідно підкреслити і позитивну роль стереотипів. Позитивний момент професійних стереотипів вихователя полягає в тому, що вони забезпечують визначеність, точність, однозначність реагування в складних ситуаціях і відносну успішність діяльності. Консерватизм стереотипів, з точки зору автора дослідження, не можна вважати виключно негативним явищем, тому що консерватизм сприяє стійкості, а це необхідно в наш час.

2. Обґрунтовано структурно-процесуальну модель подолання професійних стереотипів вихователів, яка складається з трьох етапів:

- підготовчий: діагностика професійно-особистісних якостей, рівню творчого потенціалу, а також визначення наявності професійних стереотипів за допомогою сукупності методик з даної теми.
- формувальний складався з просвітницького (інформування, пояснення, формування навичок толерантної та ненасильницької поведінки, спілкування та взаємодія всіх учасників/учасниць освітнього процесу за допомогою міні-лекцій з теми) та корекційно-розвивального (система заходів спрямована на вирішення поставленої мети за допомогою програми психологічного супроводу з елементами тренінгу та немедичної психотерапії).
- моніторинговий: система комплексного внутрішнього та зовнішнього оцінювання результативності психологічного супроводу подолання професійних стереотипів вихователів; сукупність мотиваційно-ціннісних, креативно-когнітивних; афективно-перцептивних та креативно-діяльнісних критеріїв оцінки.

3. Досліджено змістовні характеристики професійних стереотипів вихователів закладів дошкільної освіти. Визначено головні тенденції формування професійних стереотипів, в основі яких лежать механізми закріплення соціального несвідомого, усталеного знання про об'єкти і явища, а також усталені закономірності взаємодії з іншими людьми. Доведено, що збільшення продуктивності смислотворення, орієнтація у смисло-професійних прагненнях до саморозвитку, до знаходження контекстних смислів педагогічної діяльності є умовами переборення негативного впливу професійних стереотипів на ефективність педагогічної діяльності вихователів закладів дошкільної освіти.

Вибудовано професійний профіль вихователів, складовими якого є мотиваційний, операційно-діяльнісний та емоційно-ціннісний компоненти професійної діяльності вихователя; внутрішня мотивація до професії; когнітивна складність особистісних конструктів; творчі здібності та креативність; когнітивна гнучкість.

4. Визначено психологічні особливості подолання професійних стереотипів вихователів, які предсталено зовнішнім та внутрішнім змістом:

- соціальні (отримання нового досвіду та його використання в педагогічній діяльності, а також переоцінка цінностей для ефективної взаємодії з усіма учасниками системи дошкільної освіти);

- організаційні (співпраця керівних органів дошкільної освіти та координаційних центрів з розробки та запровадження інновацій в педагогічній діяльності);

- методичні (достатній рівень методичного забезпечення у галузі педагогічної інноватики);

- матеріально-технічні (зменшення навантаження педагогів, підвищення рівня престижності професії та заробітної плати).

До внутрішніх психологічних особливостей подолання професійних стереотипів належать наступні особистісні аспекти: готовність до інновацій; саморозвиток та бажання підвищувати кваліфікацію; внутрішня мотивація; відсутність фіксованої установки на конкретний спосіб рішення; впевненість у своїх силах; профілактика емоційного вигорання; підвищення рівня емоційної культури тощо.

5. Розроблено та апробовано програму психологічного супроводу подолання професійних стереотипів вихователів в закладах дошкільної освіти, яка призначена для працюючих та майбутніх вихователів, які мають високий рівень когнітивної ригідності та виражені застарілі професійні стереотипи. Програма також направлена на підвищення когнітивної гнучкості, креативного та критичного мислення, тим самим знижуючи показники стереотипності мислення педагогічних працівників закладів дошкільної освіти.

Згідно результатів аналізу ефективності програми психологічного супроводу подолання професійних стереотипів вихователів в умовах реформування дошкільної освіти підвищились такі показники розвитку ціннісно-сміслового компонента, як здатність до усвідомлення своїх професійних можливостей та віра в свої сили, значно збільшився об'єм знань щодо планування та прогнозування результатів освітнього процесу, а також підбору ефективних та сучасних методів роботи з дітьми дошкільного віку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Агаларова, К.А. & Сутула, О.А. (2018). Реформування освіти як чинник подолання її кризи. *Вісник Національного технічного університету «ХПІ»*. *Актуальні проблеми розвитку українського суспільства*, №. 4 (1280), 28–32.
2. Агеев, В. (1990). *Межгрупповое взаимодействие: Социально-психологические проблемы*. Московский университет.
3. Алеко, О. & Дьома, С. (2021). Співпраця закладу дошкільної освіти та родини—необхідність і вимога сьогодення. *Людинознавчі студії. Серія «Педагогіка»*, 12(44), 11–17. <https://doi.org/10.24919/2413-2039.12/44.1>
4. Амет-Уста, З. Р. (2018). Повышение уровня профессиональной компетентности воспитателей посредством тренинга. *Педагогический вестник*, 5, 8–10.
5. Асмолов, А. Г. (1978). *Об иерархической структуре установки как механизма регуляции деятельности*. В Прангишвили, А. С., Шерозия, А. Е. & Бассина, Ф. В. (Ред.), *Бессознательное, его природа, функции и методы исследования*: Т. 1. 147–157.
6. Астахова, М. & Шевандіна, О. (2020). Управління формуванням лідерської компетентності педагогічних працівників закладу дошкільної освіти. *Електронне наукове фахове видання «Адаптивне управління: теорія і практика. Серія «Педагогіка»*, 9(17). [https://doi.org/10.33296/2707-0255-9\(17\)-07](https://doi.org/10.33296/2707-0255-9(17)-07)
7. Байер, О.М., Безсонова, О.К., Брежнева, О.Г., Гавриш, Н.В., Загородня, Л.П., Косенчук, О.Г., Корнеева, О.Л., Лисенко, Г.М., Левінець, Н.В., Машовець, М.А., Мордоус, І.О., Нерянова, С.І., Піроженко, Т.О., Половіна, О.А., Рейпольська, О.Д. & Шевчук, А.С. (2021). *Базовий компонент дошкільної освіти* (Т.О. Піроженко, Ред.). Київ.
8. Белобрагин, В. В. (2018). Имидж педагога как феномен социального восприятия и стереотипа. *Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований*, 7, 167–170.

9. Березина, Т. С. (2008). Становление профессиональной идентичности педагога. *Педагогическое образование и наука*, 7, 24–27.
10. Берулава, Г. А., Берулава, М. М., Боташева, З. С., Непша, О. В., Сагилян, Э. М. & Сплавская, Н. В. (2010). *Роль стереотипов психической активности в развитии личности*. (Г.А. Берулова, Ред.). Гуманитарная наука.
11. Бесарабчик, В. О. (2019). Приватноправові засади реформування дошкільної освіти України в умовах європейської інтеграції. *Приватне право і підприємництво*, 19, 69–72.
12. Бех, І. Д. (2020). Дошкільна освіта: трансформаційні орієнтири. В Г.В. Беленька, Г.В., Бондар, В.І. & Шоробура, І.М. (Ред.), *Дошкільна освіта в контексті ідей Нової української школи* (с. 7–20). ФОП Мельник А.А.
13. Беленька Г., Половина, О., Кондратець, І. & Шинкар, Т. (2021). Формування професійної компетентності магістрів дошкільної освіти: орієнтир на сучасність. *Освітологічний дискурс*, 34(3), 96–110.
14. Беленька, Г. В. (2017). Європейські вектори нової стратегії підготовки дошкільних педагогів. *Молодий вчений*, 10.2, 1–4.
15. Беленька, Г. В. (2017). Підготовка фахівців для дошкільної галузі: стратегія змін. *Молодий вчений*, 2, 1–3.
16. Беленька, Г. В. (2019). Дошкільний заклад і родина: співпраця заради дитини. *Дошкільне виховання*, 2, 3–7.
17. Беленька, Г. В. (2019). Особистість педагога: у вимірі запитів ХХІ століття. *Дошкільне виховання*, 4, 3–5.
18. Білодід, І. К. (Ред.). (1979). *Словник української мови: в 11 томах*. (Том 10, с. 658). Наукова думка.
19. Блинова, О. Е. (2013). Роль соціальних стереотипів у регуляції поведінки особистості. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія: Психологічні науки*, (С. Д. Максименко & Н. О. Євдокімова, Ред.), Т. 2., 10(91), 37–42

20. Бодалев, А. А., Куницына, В. Н. & Панферова, В. Н. (1971). О социальных эталонах и стереотипах и их роли в оценке личности. *Человек и общество*, 9, 151–160.
21. Братко М. В. & Хоружа Л. Л. (2018). Модель педагогічної освіти сучасного університету. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*, 3-4, 7–13. <https://doi.org/10.28925/1609-8595.2018.3-4.713>
22. Бучилова, И. А. (2002). Психологические особенности преодоления педагогических стереотипов у студентов и воспитателей дошкольных учреждений. [Дис. канд. психол. наук : 19.00.07, Череповецкий государственный университет]. <https://www.dissercat.com/content/psikhologicheskie-osobennosti-preodoleniya-pedagogicheskikh-stereotipov-u-studentov-i-vospit>
23. Бучилова, И. А. (2010). *Психологические особенности преодоления педагогических стереотипов у студентов и воспитателей дошкольных учреждений: монография*. ГОУ ВПО ЧГУ.
24. Величко О. Б. (2021) Структура іміджу сучасного вихователя. Педагогічна освіта у світлі реформ та викликів. Матеріали першої (I) науково-практичної конференції студентів, аспірантів та молодих учених, с. 49-52.
25. Венгер, Г. С. (2017). *Соціальна психологія*. Миколаївський національний університет ім. В.О. Сухомлинського.
26. Войтович, О. (2019). Формування емоційної саморегуляції майбутніх вихователів. *Інноватика у вихованні*, 10, 305–311. <https://doi.org/10.35619/iuu.v1i10.174>
27. Войтович, О. В. (2018). Формування емоційної стійкості майбутнього вихователя в процесі професійної підготовки. *Інноватика у вихованні*, 7(2), 230–238.
28. Выготский, Л. С. (1983). *Проблемы развития психики* (Т. 3.) (А. М. Матюшкин, Ред.). Педагогика.

29. Гаврилук, С. Д. (2021). Актуалізація професійного потенціалу майбутніх вихователів. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*, 2(24), 6–13.
30. Гаврілова, А. П. (2019). Сутність інноваційної діяльності як особливої моделі педагогічної взаємодії у процесі професійної підготовки вихователів закладів дошкільної освіти. У А. С. Дем'янчук, Т. І. Пагута, О. О. Красовська, Р. Л. Сойчук, Р. М. Пріма, Л. Б. Мельничук, З. М. Шевців & Т. В. Яковишина (Ред.), *Актуальні проблеми реформування дошкільної та початкової освіти України у контексті євроінтеграційних процесів* (Міжнародний економіко-гуманітарний університет ім. акад. С. Дем'янчука).
31. Герус, Н. Б. (2020). Інтеграційний підхід як чинник реформування системи дошкільної освіти. *Сучасний вимір психології та педагогіки* (с. 176–179). Львівська педагогічна спільнота.
32. Грузинська, І. М. (2018). Особливості вияву емоційного інтелекту майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу. *Молодий вчений*, 2(54), 67–70.
33. Гудименко, Юлия Юрьевна (2014). Психологическая готовность к инновационной деятельности как условие профилактики профессиональной деформации личности воспитателя дошкольного образовательного учреждения [Дис. канд. психол. наук : 19.00.03]. Твер. гос. ун-т.
34. Трофаїла Н. Д. (2019). Професійний імідж вихователя закладу дошкільної освіти. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*, 68, 216–219.
35. Давидова, О. В. (2015). Специфіка педагогічної діяльності вчителя та особливості її розвитку. *Вісник післядипломної освіти*, 15(28), 200–214.
36. Давидова, О. В. (2015). Стереотипи у професійній діяльності педагогів: аналіз сучасних досліджень. У В. В. Зелюк (голова), Я. В. Сухенко, Н. І. Білик, З. В. Резніченко & І. О. Калініченко (Ред.), *Розвиток та саморозвиток педагогічної майстерності у сучасному освітньому просторі* (с. 44–47). ФОП Гаража М. Ф.

http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/14305/tezy_forum_2015-split-merge.pdf?sequence=3&isAllowed=y

37. Давидова, О. В. (2016). Емпіричне дослідження стереотипів у педагогічній діяльності вчителя. *Вісник післядипломної освіти. Серія: Педагогічні науки*, 2(31), 16–25. ISSN 2218-7650
38. Давидова, О. В. (2016). Методичний апарат емпіричного дослідження психологічних особливостей впливу стереотипів на професійну діяльність педагогів. Результати контент-аналізу. *Актуальні питання сучасної педагогіки: творчість, майстерність, професіоналізм: I Всеукр. наук.-практ. конф.* (с. 9–12).
39. Давидова, О. В. (2016). Особливості виникнення стереотипів у педагогічній діяльності та способи їх подолання. *Вісник післядипломної освіти*, 16(29), 179–196. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vpo_2016_16_21
40. Давидова, О. В. (2016). *Особливості виникнення стереотипів у педагогічній діяльності та способи їх подолання*. Психолого-педагогічні та політичні проблеми у трансформаційних процесах українського суспільства: матеріали III Всеукр. наук.-практ. конф. (с. 17–19). http://www.kdu.edu.ua/conf_ppf/publ.php
41. Давидова, О. В. (2017). Дослідження взаємозв'язку педагогічних стереотипів з параметрами професійної діяльності вчителя. *Наука і освіта*, 11, 24–30.
42. Давидова, О. В. (2019). Особливості взаємозв'язку педагогічних стереотипів і установок: теоретичний і практичний аспекти. *Психологія і особистість*, 2(16), 165—184. ISSN 2226-4078. <https://doi.org/10.33989/2226-4078.2019.2>
43. Давидова, О. В. (2020). Емпіричне дослідження взаємозв'язку стереотипного образу професії психолог із проявом рефлексії у студентів психологів. *Вісник післядипломної освіти. Серія: Соціальні та поведінкові науки*, 14(43), 51–67. ISSN 2522-9931

44. Демьянчук, Р. В. (2015). Психологическая помощь педагогам с признаками эмоционального выгорания: основания и ориентиры. *Клиническая и специальная психология*, 4(4), 12–28.
<https://doi.org/10.17759/psyclin.2015040402>
45. Джамалян, Д. В. (2004). *Проявление агрессии в этнических стереотипах* [Дис. канд. психол. наук: 19.00.01, Ереванский государственный лингвистический университет им. В.Я. Брюсова]. <http://www.dslib.net/obwaja-pszixologia/projavlenie-agressii-v-jetnicheskih-stereotipah.html>
46. Дичківська, І. М. (2015). *Інноваційні педагогічні технології* (3-тє вид., випр.). Академвидав.
47. Дичківська, І. М. (2017). *Підготовка майбутніх вихователів дошкільних закладів до інноваційної педагогічної діяльності: теорія і методика*. Видавець О. Зень.
48. Дмитренко, А. П. (2021). Застосування інноваційних педагогічних технологій у професійній підготовці майбутніх вихователів. У Н. М. Ткаченко (Ред.), *Матеріали щорічної звітної науково-практичної конференції здобувачів загальної середньої, передвищої і вищої освіти, аспірантів, молодих учених. Частина 2* (с. 15–19). Глухівський НПУ ім. О. Довженка.
49. Дрожик, Л. В. (2020). Розвиток професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО. *Актуальні проблеми сучасної науки та освіти: матеріали II Міжнар. наук.-практ. конф., Львів, 9–10 листоп. 2020 р.* (с. 45–47). Львівський науковий форум.
50. Дубиніна, М. І. (2017). Гендерні особливості професійної самореалізації жінок. *Загальна психологія, історія психології*, 3, 24–27. ISSN 1813-3405.
51. Елизарова, Г. В. (2005). *Культура и обучение иностранным языкам*. КАРО
52. Ермакова А. А., Лазарева Е. Г. (2019) Социальные стереотипы профессиональной деятельности учителя. Будущее науки. Сборник научных статей 7-й Международной молодежной научной конференции, с. 108-110

53. Закон України «Про дошкільну освіту» (2001). *Відомості Верховної Ради України (ВВР)*, 49, ст.259.
54. Закон України «Про дошкільну освіту» № 2628-III (2021). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2628-14#Text>
55. Закон України «Про освіту» № 2145-VIII (2021). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
56. Закон України «Про охорону праці» № 2694-XII (2021). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2694-12#Text>
57. Каліщук, С.М. (2014). Методика Фреда Е. Фідлера та вірогідність зміни установки особистості щодо інших. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Психологія*, 48, 112–122.
58. Каліщук, С.М. (2018). Системне моделювання як інтегративний метод особистісних змін й усвідомлення багато-варіативності життєвої реальності. *Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*, X(31), 55–64. ISSN 2072-4772
59. Каліщук, С.М. (2019). Операційна техніка виходу із прокрастинації: інтеграція екзистенціального, системного і квантового підходів. У Н.І. Тавровецька (Ред.), *Інноваційні технології розвитку психологічних ресурсів особистості: колективна монографія* (с. 210–220). Видавництво ФОП Вишемирський В. ISBN 978-617-7573-66–0
60. Каліщук, С.М. (2020). Формат і зміст смислової архітекτονіки свідомості особистості та «картини світу» як її варіативно-предметної концептуалізації. *Психологічний часопис: збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*, 6(8), 57–66. <https://doi.org/10.31108/1.2020.6.8.4> ISSN 2414-0023
61. Каньоса, Н. Г. (2021). Підготовка майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до забезпечення творчого розвитку дітей. *Педагогічна освіта: теорія і практика*, 30, 227–240.
62. Ковалевська, Н. В. & Пасічніченко. А. В. (2020). Навчальна дисципліна «технології формування ігрової компетентності» у системі професійної

підготовки майбутніх вихователів дітей дошкільного віку. *Наукові записки ВДПУ імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія*, 63, 119123. <https://doi.org/10.31652/2415-7872-2020-63-119-123>

63. Кокурн, О.М., Пішко, І.О., Лозінська, Н.С., Копаниця, О.В. & Малхазов, О.Р. (2011). *Збірник методик для діагностики психологічної готовності військовослужбовців військової служби за контрактом до діяльності у складі миротворчих підрозділів: Методичний посібник*. НДЦ ГП ЗСУ.
64. Кокурн О.М. (2012). Психологія професійного становлення сучасного фахівця: Монографія. – К.: ДП "Інформ.-аналіт. агенство", 200. <http://lib.iitta.gov.ua/1651>.
65. Козлова О.А. (2017). Соціальна психологія особистості та спілкування : практикум для студентів спеціальності 6.030101 «Соціологія» / О.А. Козлова – Харків : НТУ «ХП», 172 с..
66. Колтунович, Т. А. & Поліщук, О. М. (2018). Особливості емоційного інтелекту у майбутніх вихователів. *Молодий вчений*, 4(56), 218–227. <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2018/4/51.pdf> (Index Copernicus).
67. Колтунович, Т. А. (2015). Структурна організація паттернів психологічного захисту та копінгу у вихователів з різними рівнями професійного вигорання. *Scientific Journal "ScienceRice"*, 10/1(15). 34–43. DOI: 10.15587/2313-8416.2015.52134. <http://journals.uran.ua/sciencerrise/article/view/52134>.
68. Колтунович, Т.А. (2012). Як не згоріти в полум'ї професії: корекційна програма для вихователів дошкільних навчальних закладів. *Чернівецький національний університет*.
69. Кононко О. Л. (2019). Емоційна компетентність майбутнього фахівця дошкільної освіти: суть та умови формування. *Наукові записки. Серія "Психолого-педагогічні науки"*. Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя, за заг. ред. Т. М. Турчин. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, № 2, 166.

70. Конорюкова, И.В. (2016) Психологическое сопровождение формирования Я-концепции воспитателя дошкольной образовательной организации на этапе адаптации к профессиональной деятельности. *Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология*, 2, 214-219.
71. Конституція України. 254к/96-ВР (2021). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80#Text>
72. Кошевенко, А. В. & Васильченко, О. М. (2019) Проблема прояву гендерних стереотипів в структурі професійної діяльності особистості: теоретичний аналіз. *Держава, регіони, підприємництво: інформаційні, суспільно-правові, соціально-економічні аспекти розвитку: матеріали міжнародної конференції (с. 451–453)*. Університет «КРОК».
73. Кошель, А., Олексієнко, В. & Дьякова, Н. (2020). Деякі аспекти створення позитивного іміджу ЗДО на сучасному етапі реформування дошкільної освіти. *Scientific Collection «INTERCONF», 1(34)*, 187–191.
74. Кошель, В. М. (2019). Здоров'я як важливий компонент формування професійного іміджу майбутніх вихователів дітей дошкільного віку. In *Scientific and pedagogic internship «Innovative methods of organization of the educational process in the field of pedagogy and psychology in Ukraine and EU countries» Internship proceedings* (p. 83 – 86). Maria Curie-Sklodowska University. erpub.chnpu.edu.ua:8080/jspui/handle/123456789/3165
75. Красильникова Л. В. & Карабанова, Н. С. (2018). Игровые тренинги в повышении профессиональной компетентности педагогов дошкольной образовательной организации. *Мир педагогики и психологии*, 11, 75–83.
76. Красных, В. В. (2002). *Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология: Курс лекций*. Гнозис.
77. Кучинська, І. (2019). Психолого-педагогічні особливості організаційних спрямувань у дошкільній освіті в умовах сучасного реформування. *Педагогічна освіта: теорія і практика*, 1(26), 122–126.

78. Лагодзінська, В. І. (2019). Креативність як важлива детермінанта забезпечення психологічного здоров'я персоналу освітніх організацій: теоретичний аналіз проблеми. *Актуальні проблеми психології*, 1(54), 29–35. <http://appspsychology.org.ua/data/jrn/v1/i54/7.pdf>
79. Листопад, О. А. (2019). Підготовка майбутніх вихователів до використання інноваційних технологій в закладах дошкільної освіти. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Серія: Педагогічні науки*, 2(65), 183–189. <https://doi.org/10.33310/2518-7813-2019-65-2-183-189>
80. Литвин, О. (Ред.). (2021). *Теоретичні та практичні аспекти використання математичних методів та інформаційних технологій в освіті й науці*. Київський університет імені Бориса Грінченка.
81. Лозова, О. & Шишко, Д. (2021). Стереотипи краси як чинник тривожності самотніх жінок. In Stanislav Tabachnikov (Ed.), *Scientific trends: modern challenges. Volume 2: collective monograph* (p. 111–125). GS PUBLISHING SERVICES SHERMAN OAKS. <https://doi.org/10.51587/9781-7364-13302-2021-004>. ISBN 978-1-7364133-3-3
82. Лозова, О.М., Литвиненко, О.О. (2019) Наративні індикатори дисфункційних когнітивних схем підлітків. *Психолінгвістика*, 26(1), 228–245. ISSN 2309-1797; 2415-3397
83. Лоуренс, А. Первин & Оливер, П. Джон (2001). *Психология личности: Теория и исследования*. Аспект Пресс.
84. Лушин, П. В. (2005). *Личностные изменения как процесс: теория и практика*. Аспект.
85. Лушин, П. В. (2008). Гуманистическая, авторитарная и экопсихологическая перспектива в образовании или переосмысление «философии для детей» в условиях глобализации. *Детство и психология*, 4, 1–14.
86. Мазур, Г. & Левченко, В. (2021). Вплив рівня розвитку емоційного інтелекту на ступінь емоційного вигорання вихователів закладів дошкільної

освіти. *Збірник наукових праць ЛОГОС*. <https://doi.org/10.36074/logos-09.04.2021.v2.17>

87. Мануковский, М. В. (2005). Стереотипы сознания в межкультурной коммуникации учеб. пособие по курсу «Теория межкультурной коммуникации». Воронежский государственный университет.
88. Мардарова, І. К. (2019). Підготовка майбутніх вихователів до використання інноваційних технологій у полікультурному середовищі ЗДО. *Актуальні проблеми філології і професійної підготовки фахівців у полікультурному просторі*, 5, 104–106.
89. Марусинець, М. М. (2012) *Професійна рефлексія майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика формування*. ПП Жовтий О. О.
90. Машовець, М. А., Паламар С. П. & Савченко, Ю. Ю. (2021). Організаційно-педагогічні аспекти розвитку суспільного здоров'я в студентському товаристві гуманітарних вузів. *Педагогічна освіта: теорія і практика Психологія. Педагогіка*, 35(1), 57-62. ISSN 2311-2409. <https://doi.org/10.28925/2311-2409.2021.358>
91. Меренков, А. В. (2001). Социология стереотипов. М-во образования РФ, Урал. гос. ун-т им. А. М. Горького. — Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та,. — Библиогр., 292 с
92. Меренков, А. В., Рыбцова, Л.Л., Гречухина, Т. И., Усачева, А. В., Вороткова, И. Ю. & Рыбцова, Л.Л. (2020). Социология воспитания. 2020, 1-е изд. ред. Москва; Екатеринбург: Общество с ограниченной ответственностью "Издательство ЮРАЙТ". (Сер. 11 Университеты России) (Сер. 76 Высшее образование), 174.
93. Метёлкина, Ю. С. (2002.) *Социальные стереотипы: процессы формирования, виды и использование в политике (информационный подход)* [Автореф. дис.канд. социол. наук]. Новосибирск. <https://www.dissercat.com/content/sotsialnye-sterotypy-protsessy-formirovaniya-vidy-i-ispolzovanie-v-politike-informatsionnyi>

94. Мирончук, Н. М. (2017). Професійне вигорання викладача вищої школи: чинники, ознаки, способи протидії. У О.А. Дубасенюк (Ред.), *Теоретичні і методичні засади розвитку і самовдосконалення особистості педагога-новатора в контексті модернізації нової української школи: зб. наук.-метод. праць* (с. 62–67). Вид-во Євенок О.О.
95. Міністерство освіти і науки України. *НУШ: Концептуальні засади реформування середньої школи.* (2016). <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
96. Міняйло, А. В. & Меркулова, Н. В. (2018). Специфіка професійної діяльності вихователя у сучасному дошкільному навчальному закладі. *Еврика*, (2)8, 58–63.
97. Мірошниченко, Н. В. (2020). Іміджеві характеристики педагога-вихователя та управління їх формуванням. У Р. Черновол-Ткаченко, О. Мармаза & О. Гречаник (Ред.), *Модернізація управління в контексті вимог Закону України «Про освіту»*. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної онлайн-конференції (с. 201–205). ХНПУ імені Г. С. Сковороди.
98. Міщук, О. В. (2020). Психологічні чинники професійного вигорання вихователів ДНЗ. [Дипомна робота]. Національний авіаційний університет. https://er.nau.edu.ua/bitstream/NAU/45004/1/%D0%A4%D0%9B%D0%A1%D0%9A_2020_053%D0%9C_%20%D0%9C%D1%96%D1%89%D1%83%D0%BA%D0%9E.%D0%92..pdf
99. Морозов, В. В. (2019). Я по профессии воспитатель. *Профилактика зависимостей*, 3, 186–193.
100. Наказ Міністерства економіки України «Про затвердження професійного стандарту «Вихователь закладу дошкільної освіти» № 755-21 (19.10.2021). <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-profesijnogo-standartu-vihovatel-zakladu-doshkilnoyi-osviti>

101. Наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження вищої освіти за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта» для другого (магістерського) рівня вищої освіти» № 572 (29.04.2020).
102. Наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання» № 912 (2010).
https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/9189/
103. Наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Порядку встановлення плати для батьків за перебування дітей у державних і комунальних дошкільних та інтернатних навчальних закладах» № 667 (2002).
<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0953-02#Text>
104. Наказ Міністерства освіти і науки України від «Про затвердження Типових штатних нормативів дошкільних навчальних закладів» № 1055 (2010).
<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1157-10#Text>
105. Наказ Міністерства освіти і науки України від 01.10.2012 «Про затвердження Примірної інструкції з діловодства у дошкільних навчальних закладах» № 1059 (2012). <https://osvita.ua/legislation/doshkilna-osvita/32471/>
106. Наказ Міністерства освіти і науки України від 06.10.2010 № 930 «Про затвердження Типового положення про атестацію педагогічних працівників» № 930 (2010). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1255-10#Text>
107. Наказ Міністерства освіти і науки України, Міністерства економіки України, Міністерства фінансів України № 736/902/758 «Про затвердження порядків надання платних послуг державними та комунальними навчальними закладами» (2010). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1196-10#Text>
108. Наказ *Міністерства освіти і науки України* «Про затвердження *Типових штатних нормативів дошкільних навчальних закладів*» № 1055 (2021).
<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1157-10#Text>
109. Некрасова Н.Е., Кургушова Е.А., Макеева С.М., Полякова И.Н., (2018). *Тренинг как эффективная форма работы с педагогами и родителями ДОУ. Актуальные проблемы современного общего и профессионального образования. Збірник статей за матеріалами III Всеросійської заочної*

- науково-практичної конференції з міжнародною участю. Магнітогорський державний технічний університет ім. Г.І. Носова, Інститут гуманітарної освіти. (с. 139–141).
110. Немов, Р.С. (1995). *Психологія. Учебник для студентов высш. пед. учеб. заведений. В 3-х кн.* Просвещение.
111. Нуриева, Е. Г. (2019). Создание психолого-педагогических условий для личностно-ориентированного взаимодействия воспитателей с детьми дошкольного возраста. *Образование: традиции и инновации. Материалы XXII международной научно-практической конференции. Ответственный редактор Н.В. Уварина.* (с. 71–73).
112. Огієнко, О. І., Калюжна, Т. Г., Мільто, Л. О., Радченко Ю. Л. & Котун, К. В. (2016). *Формування готовності майбутніх вчителів до інноваційної діяльності: теорія і практика.* Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.
113. Онофрійчук Л. (2017). Метод проектів у процесі підготовки майбутніх вихователів дітей дошкільного віку. *Молодь і ринок. наук.-пед. журн..- Дрогобич, № 11, 136-139.*
114. Петренко, В. Ф. (1986). Семантический анализ профессиональных стереотипов. *Вопросы психологии, 3, 133–143.*
115. Писаренко, Ю. В. (2021). Професійне вигорання як психолого-педагогічна проблема. *Розвиток освіти і науки: проблеми, теорія, досвід і перспективи* (с. 159–162). ДонНУ імені Василя Стуса.
116. Піроженко, Т.О. (Ред.). (2014). *Сучасні діти — відображення цінностей дорослого світу : методичні рекомендації.* Імекс-ЛТД.
117. Поліщук, О. М. & Колтунович, Т. А. (2019). Особливості емоційних проявів у вихователів з різними рівнями професійних деформацій. *Психологічний часопис, 2(22), 99–119.*
118. Попович, О. & Дубюк, В. (2020)/ Саморегуляція педагогічної діяльності вихователя як психолого-педагогічна проблема. «SCIENTIFIC BASES OF SOLVING OF THE MODERN TASK». Abstracts of XIX International Scientific

and Practical Conference (302–307). International Science Group. ISBN - 978-1-64871-425-2

119. Постанова Кабінету Міністрів України «Про Державну національну програму «Освіта» («Україна XXI століття») № 896 (1993). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF#Text>
120. Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження норм та Порядку організації харчування у закладах освіти та дитячих закладах оздоровлення та відпочинку» № 305 (2021). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/305-2021-%D0%BF#Text>
121. Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження переліку кваліфікаційних категорій і педагогічних звань педагогічних працівників» № 1109 (2015). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1109-2015-%D0%BF#Text>
122. Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження переліку платних послуг, які можуть надаватися закладами освіти, іншими установами та закладами системи освіти, що належать до державної і комунальної форми власності» № 796 (2010). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/796-2010-%D0%BF#Text>
123. Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Положення про заклад дошкільної освіти» № 305 (2003). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/305-2003-%D0%BF#Text>
124. Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Положення про центр розвитку дитини» № 1124 (2009). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1124-2009-%D0%BF#Text>
125. Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Порядку ведення обліку дітей дошкільного, шкільного віку та учнів» № 684 (2017). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/684-2017-%D0%BF#Text>
126. Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Порядку надання щорічної основної відпустки тривалістю до 56 календарних днів керівним працівникам навчальних закладів та установ освіти, навчальних (педагогічних) частин (підрозділів) інших установ закладів, педагогічним,

науково-педагогічним працівникам та науковим працівникам» № 346 (1997).
<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/346-97-%D0%BF#Text>

127. Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Порядку організації діяльності інклюзивних груп у закладах дошкільної освіти» № 530 (2019). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/530-2019-%D0%BF#Text>
128. Постанова Кабінету Міністрів України «Про оплату праці працівників на основі Єдиної тарифної сітки розрядів коефіцієнтів з і оплати праці працівників установ, закладів та організацій окремих галузей бюджетної сфери» № 1298 (2002). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1298-2002-%D0%BF#Text>
129. Постанова Кабінету Міністрів України № 800 «Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників» № 800 (2019). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/800-2019-%D0%BF#Text>
130. Присяжнюк, Л. А. & Грошовенко, О. П. (2018). Підготовка майбутніх вихователів до реалізації завдань еколого-природничої освіти дошкільників. Освітній дискурс. *Гуманітарні науки*, 9, 112–121.
131. Прядко, А. О. (2019). The mental Health of preschool children and professional stereotypes of caregivers. *Public health – social, educational and psychological dimensions (8-9 серпня 2019 р.)* (с.30). Люблин.
132. Прядко, А. О. (2020). Психологічні особливості виникнення професійних стереотипів у вихователів та способи їх подолання. *Педагогічна освіта. Теорія і практика. Психологія. Педагогіка*, 34(2), 112–115. ISSN 2311-2409
133. Прядко, А. О. (2021) Історіогенез поняття «стереотип» як предмету психологічного дослідження професійних стереотипів вихователів. *Вісник Львівського університету. Серія: Психологічні науки*, № 10/2021, 147-152. ISSN 2522-1876
134. Прядко, А. О. (2021). Дослідження професійних стереотипів вихователів у закладах дошкільної освіти. *KELM (Knowledge, Education, Law, Management)*, 3(39), 133–137. ISSN 2353-8406

135. Прядко, А. О. (2021). Професійні стереотипи як перешкода у формуванні психологічного портрета сучасного вихователя. *Педагогічна освіта. Теорія і практика. Психологія. Педагогіка*, 35(1), 108-113. ISSN 2311-2409
136. Прядко, А. О. (2021). Чинники впливу на процеси формування професійних стереотипів у вихователів. *Креативний простір: електрон. наук. журнал*, 1, 7-8. СГ НТМ Новий курс. <https://www.newroute.org.ua/wp-content/uploads/2021/01/%E2%84%96-1.pdf>
137. Прядко, А. О. Рекомендації психолога щодо готовності дитини до школи. (2020). У В.О. Огнев'юк (Кер.пр), Г.В. Беленька (Ред.), *Дитина: Освітня програма для дітей від двох до семи років (с.368–372)*. Київський університет ім. Б. Грінченка. ISBN 978-617-658-086-7
138. Прядко, А. О. Теоретичні підходи та актуальні проблеми визначення поняття "стереотип" в педагогічній діяльності вихователя. *Сучасні наукові дослідження у психології та педагогіці – прогрес майбутнього: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (15-16 травня 2020 р.)* (с. 78–81). Одеса.
139. Раєвська, Я. М. (2020). Концептуальні основи психологічного забезпечення професійного становлення фахівців соціальної сфери до міжпрофесійної взаємодії. *Габітус*, 12, 192–198. ISSN 2663-5208
140. Раєвська, Я. М. Активізація розвитку емоційного інтелекту як спосіб оптимізації процесу соціально-психологічної адаптації особистості. У Г.А. Пріба & Є.М. Калюжна (Ред.), *Психологія особистості на сучасному ринку праці: монографія* (370–381). ІПК ДСЗУ. ISBN 978-966-289-459-2
141. Рамендик, Д.М. (2007). *Тренінг личностного роста: Учебное пособие*. ФОРУМ: ИНФРА. (Профессиональное образование)
142. Реан, А. А. & Коломинский, Я. Л. (2000). *Социальная педагогическая психология: учеб. пособие для студ. вузов* (В. Усманов, Ред.). Серия: Мастера психологии. Изд-во «Питер».
143. Реан, А. А. (1990). Психология познания педагогом личности учащихся. Высш. шк.

144. Резапкина, Г. В. & Резапкина З. В. (2009). Психологический портрет учителя: опыт самодиагностики. *Психология и школа, 1*, 64–75.
145. Речкин, Н. С. (2006). *Стереотипы и процессы стереотипизации в социальных системах: на примере систем школьного образования* [Дис. д-ра филос. наук: 09.00.08]. ГНУ «Северо-Кавказский научный центр высшей школы.
146. Саврасов, М. & Александров, К. (2019). Соціальна креативність у структурі творчих здібностей майбутнього педагога. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти, 9*, 105–115.
147. Савченко, Ю. Ю. & Булана Л. В. (2019). *Сім'я як чинник становлення психологічної статі дошкільника*. Baltija Publishing.
148. Савченко, Ю. Ю. & Хара, Н. В. (2021). Сучасне розвивальне середовище закладу дошкільної освіти як фактор первинної соціалізації дітей дошкільного віку. *Готовність дитини старшого дошкільного віку до навчання в умовах реформування української школи: матеріали II Всеукраїнського науковопрактичного семінару (20 травня 2021 р., м. Київ) (212–218)*. Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України.
149. Савченко, Ю.Ю. (2017). Особливості формування статево-рольових уявлень у старших дошкільників. *Молодий вчений, 10.2(50.2)*, 94-97.
150. Савченко, Ю.Ю. (2018). Арт-терапія як засіб естетичного виховання дітей дошкільного віку. *Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України (С. Д. Максименко, Ред.), IV(14)*, 251–262.
151. Сартакова, Е. Е., Обухова, Е. А. & Горкальцева Я. Л. (2013). Педагогические стереотипы профессиональной деятельности учителя и проблемы аттестации. *Вестник Томского гос. пед. ун-та, 13(141)*, 82–88.
152. Саченко, Л. (2018). Об особенностях мотивации выбора профессии воспитателя дошкольного образования. *Пралеска, 5*, 10–13.
153. Семчук, Б. & Демченко, І. (2020). ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ МЕДІАКОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ

ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ. *Матеріали конференцій МЦНД*, 72–74.
<https://doi.org/10.36074/01.05.2020.v4>

154. Семчук, Б., & Демченко, І. (2020). Проблема формування медіакомпетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. *Матеріали конференцій МЦНД*, 72-74. <https://doi.org/10.36074/01.05.2020.v4.12>
155. Сергєєнкова О. П. & Канюка, І. О. (2017). Професійна рефлексія студентів-психологів: програма розвитку. *The New Education Review*, 3. 273–285 (Scopus).
156. Сергєєнкова, О.П. (2021). Саморозвиток як механізм професійного становлення студента. У А. П. Гетьман & Л. М. Сідак (Ред.), *Проблеми саморозвитку особистості в сучасному суспільстві: Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції 26–27 березня 2021 року* (с. 256–258). НЮУ ім. Ярослава Мудрого.
157. Сідельник, М. О. & Сєдова, Н. А. (2019). Вплив стресу на здоров'я людини. професійне вигорання. У В. Я. Пупишева, О. В. Кравченко, К. Л. Чурпій, Г. П. Сябренко, О. І. Калюжна, І. О. Шостак, О. В. Жила, Є. В. Переверзєв & О. В. Черненко (Ред.), *Здоров'я та суспільство: Збірник наукових праць* (с. 48–53). Кіровоградський інститут розвитку людини.
158. Слостенин, В. А., Исаев, И. Ф. & Шиянов, Е. Н. (2013). *Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений* (В. А. Слостенин, Ред.). Издательский центр «Академия».
159. Слободянюк, І. А. (2009). Роль тренінгу професійного самовизначення у формуванні базової (стартової) компетентності щодо обраної професії. *Вища освіта України*, 15(дод. 4), 561–565.
160. Смирнова, Е. О. (2017). Игровая компетентность воспитателя. Современное дошкольное образование. *Теория и практика*, 9(81), 4–9.
161. Соколова, Э. А. (2017). Проблемы воспитателей разных возрастных групп. Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, 8, 146–152.

162. Сорокина, Н. В. (2014). *Национальные стереотипы в межкультурной коммуникации*. РИОР: ИНФРА-М.
163. Співак, У. Я. (2020). Синдром емоційного вигорання як об'єкт наукового пізнання. У Н Мачинська (Ред.), *Освітній альманах. Збірник студентських наукових досліджень* (Вип. 3, с. 173–176). Львівський національний університет імені Івана Франка.
164. Столярчук, О. А. & Сергеєнкова, О. П. (2019) Гармонізація становлення особистості майбутнього фахівця. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки, 4*, 131–137.
165. Столярчук, О. А. & Сергеєнкова, О. П. (2019). Формування психологічної готовності студентів до майбутньої професійної діяльності. *Humanitarium: зб. наук. праць ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди», 1(42)*, 164–173.
166. Столярчук, Олеся Анатоліївна, Сергеєнкова, Оксана Павлівна & Коханова, Олена Петрівна. (2020). Психологічні засади успішності професійного становлення студентів-психологів. *HABITUS*, 13, 148–152. ISSN 2663-5208; 2663-5216
167. Теренда, Н. О., Павлів, Т. Б. & Теренда, О. А. (2021). Професійне вигорання—одна з невирішених проблем системи охорони здоров'я. *Вісник соціальної гігієни та організації охорони здоров'я України, 2*, 29–33.
168. Котырло, В. К., & Титаренко, Т. М. (1977). Роль дошкільного виховання в формуванні особистості. К.: Общество «Знание, 1977, 47.
169. Ткаченко, Н. В. Ткаченко, О. Н. (2015). *Креативная реклама: технологии проектирования* (Л. М. Дмитриева, Ред.). Серія: *Азбука рекламы*. Юнити. ISBN 978-5-238-01568-2. Взято 22.09.2021 з <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=114422>
170. Ткачишина, О. Р. (2018). Вивчення уявлень про стереотипи у студентів-психологів. *Теорія і практика сучасної психології, (3)*, 146–149. ISSN 1813-3405

171. Трофаїла, Н. (2020). Формування емоційної культури у майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 4(28), 181–184.
172. Туктагулова, М. Н. (2011). К вопросу об изменении профессиональных установок учителя в постиндустриальной образовательной парадигме. *Вектор науки ТГУ*, 4(18), 496–500.
173. Туркова, И. А., Вильбергер, И. Г. (2019). Опыт развития психологической культуры воспитателей в психологическом тренинге. В С. Р. Гостева, Е. П. Гордиенко, Д. Г. Жиликов, О. А. Калачева, А. А. Кожевников & С. А. Прицепова (Ред.), *Наука и образование: прошлое, настоящее и будущее* (с. 76–81). Филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ростовский государственный университет путей сообщения» в г. Воронеж. <https://elibrary.ru/item.asp?id=41027105>
174. Узнадзе, Д.Н. (2001). *Психология установки*. Питер.
175. Указ Президента України «Про Національну доктрину розвитку освіти» № 347/2002 (2002). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002#Text>
176. Ухтомський А. А. (2002). Домінант. – СПб.: Пітер, ISBN 5-318-00067-3
177. Франселла, Ф. (1978). *Новый метод исследования личности*. Прогресс.
178. Хоружа, Л. (2020). Сучасні стратегії трансформації змісту педагогічної освіти. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*, 33, 8–16.
179. Зайченко І.В., Теслюк В.М., Каленський А.А. (2016). Основи педагогічної майстерності та стиля викладача вищої школи : підр. / За ред. проф.. І.В. Зайченка. - Київ : Видавництво З. Ліра-К, 484 с.
180. Шапаренко Х. (2018). Компоненти особистісного самовдосконалення вихователів дошкільних навчальних закладів на засадах акмеологічного підходу. *Теорія і методика професійної освіти*, 14. <https://ivetsciencipto.wixsite.com/tmпо/kopiya-13-2017>
181. Швень, Я. Л. (2018). Когнітивна гнучкість. Нейропсихологічні особливості когнітивної гнучкості як базової навички особистості нової формації. *Тематичний випуск журналу «Методист»*, 2(74), 75–79.

182. Шинкар, Т. Ю. (2020). Методична робота в закладах дошкільної освіти: нормативно-правові аспекти. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених drogobitskyiogo державного педагогічного університету імені Івана Франка*, 4(28), 252–257.
183. Ширманова, А. Р. (2019). *Підготовка майбутніх вихователів до профілактики професійного вигорання*. Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка.
184. Шульга Т.В. До питання визначення критеріїв та показників рівнів сформованості емоційної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у процесі фахової підготовки. *Фізико-математична освіта*. 2020. Випуск 3(25). Частина 2. С. 108-112.
185. Эльконин, Д. Б. (1999). *Психология игры* (2-е изд.). Гуманит. изд. центр ВЛАДОС. ISBN 5-691-00256-2.
186. Юдіна, Н. (2021). Схильність до емоційного вигорання вихователів закладів дошкільної освіти із різним стажем роботи. *Психологія і особистість*, 1(19), 227–237. <https://doi.org/10.33989/2226-4078.2021.1.227326>
187. Яблонська, Т. М. (2000). Розвиток здатності до рефлексії у професійному становленні особистості вчителя початкових класів [Автореф. дис. канд. психол. наук]. Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України.
188. Ядова, В. А. (Ред.). (1979). *Саморегуляція и прогнозирование социального поведения личности*.
189. Яковишина, Т. В. & Шалівська, Ю. В. (2019). Трансформація поняття «креативність» у контексті реформування педагогічної освіти. *Інноваційна педагогіка*, 2019, 39–43.
190. Янцур, М. С. (1995). *Професійна психодіагностика: практикум*. ДЦЗ, МОУ РДПШ.
191. Ярощук, Л. & Удовенко А. Професійне вигорання особистості. У Коваль, Л. В., Гура, Т. Є., Лісіна, Л. О., Крамаренко, А. М., Барбашова, І. А., Ярощук, Л. Г. & Сідорцова, С. О. (Ред.), *Психолого-педагогічний супровід фахового*

зростання особистості в системі неперервної професійної освіти. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (26–27 листопада 2020 року) (332–334). Бердянський державний педагогічний університет. https://bdpu.org.ua/wp-content/uploads/2021/01/Materialy_konferentsii_2020.pdf

192. Яфизова, Р. И. & Ничипоренко, Л. К. (2021). Стереотипы ценностей воспитания: преломление в зависимости от реальных запросов современных детей. *Ученые записки Забайкальского государственного университета*, 16(2), 129–139.
193. Christina Hajisoteriou, Panayiotis Maniatis & Panayiotis Angelides. (2019) Teacher professional development for improving the intercultural school: an example of a participatory course on stereotypes. *Education Inquiry*, 10(2), 166–188. <https://doi.org/10.1080/20004508.2018.1514908>
194. Chuyko, H., Chaplak, Ya. & Koltunovych, T. *Theoretical Aspects of the Problem of Trust in Psychology*. In Oliinyk, Mariia, Clipa, Otilia & Stawiak-Ososińska, Małgorzata (Eds), *Trends and prospects of the education system and educator's professional training development* (p. 163–186). Lumen Publishing House. <https://doi.org/10.18662/978-1-910129-28-9.ch011>
195. Davydova, O. (2017). Peculiarities of pedagogical stereotypes in professional activities of teacher. *Proceedings of the 1st International conference "Science and society"* (p. 60–66). Accent Graphics Communications & Publishing.
196. Dennis, J.P., Vander Wal, J.S. (2010). The Cognitive Flexibility Inventory: Instrument Development and Estimates of Reliability and Validity. *Cogn Ther Res* 34, 241–253. <https://doi.org/10.1007/s10608-009-9276->
197. Edwards, A. L. (1940). Four dimensions in political stereotypes. *Journal of Abnormal Social Psychology*, 35(4), 566–572. <https://nsportal.ru/detskiy-sad/upravlenie-dou/2017/02/20/trening-kak-effektivnaya-forma-raboty-s-pedagogami-i>
198. Kalishchuk, S.M. (2020). The Reality of the World and the Multidimensionality of the Reality of the Individual: The Semantic Meaning of Architecture of

- Consciousness. *Journal of Intellectual Disability Diagnosis and Treatment*, 8(4), 749–758. ISSN 2292-2598
199. Katz, D. (1960). *The Functional Approach to the Study of Attitudes*. Public Opinion Quaterly.
200. Koltunovych, T. & Polishchuk, O. (2019). Personality Characteristics of Preschool Education Students with Different Levels of Emotional Intelligence. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*, 11(1), 100–116. (Web of Science)
201. Kreimeyer, J., Zaporozhets, O., Smith, J. & Lozova, O. (2020). Effectiveness Evaluation of the Postgraduate Program in Mental Health Counseling in Ukraine. *Continuing Professional Education: Theory and Practice*, 3(64), 31–40. ISSN 2412-0774. <http://npo.kubg.edu.ua/article/view/215277>
202. Kuzmina, Mariia O., Protas, Oksana L., Fartushok, Tetiana V., Raievska, Yana M. & Ivanova, Iryna B. (2020). Formation of Students' Competence of Tertiary Educational Institutions by Practical Training Aids. *International Journal of Higher Education*, 9(7). ISSN 1927-6044. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v9n7p279>
203. Lippman, Walter. (1949). *Public Opinion*. The Free Press.
204. Lushyn, P., Davydova, O. & Sukhenko, Yu. (2020). Particularities of students' educational trajectories and "projectories": a psychosemantic dimension. *2020 IEEE Problems of Automated Electrodrive. Theory and Practice (PAEP)*, p. 1–4. ISBN: 978-1-7281-9936-8
205. Mashovets, Maryna A., Palamar, Svitlana P. & Savchenko, Yurii Y. (2021). Development of Public Health in the Professional Training of Future Teachers. *Wiadomości Lekarskie*, LXXIV(6), 1376-1381. ISSN 0043-5147 <https://doi.org/10.36740/WLek202106117>
206. Metelska, N. (2016). Emotional burnout influence to the professional self-consciousness of educators. *Economics, science, education: integration and synergy: materials of international scientific and practical conference (Bratislava, 18-21 January 2016) in 3 V*. Publishing outfit «Centre of educational literature».
207. Rogers, C. (1983). *Freedom to learn for the 80's*. Ch. E. Merril Publ. Company, A Bell & Howell Company.

208. Rogers, C. R.(1951). *Client-centered Therapy: Its Current Practice, Implications and Theory*. Houghton Mifflin Company.
209. Saini, A. (2020). Stereotype threat. *The Lancet*, 395(10237), 1604–1605.
210. Smith, M. B. (1968). Attitude Change. In D. L. Sills (Ed.), *International Encyclopedia of the Social Sciences* (p. 26). Crowell.
211. [Songqi, Liu, Pei, Liu, Mo, Wang & Baoshan Zhang](#) (2021). Effectiveness of stereotype threat interventions: A meta-analytic review. *Journal of Applied Psychology*, 106(6), 921–949. <https://doi.org/10.1037/ap10000770>
212. Tajfel, H. (1981). Social Stereotypes and Social Groups. In J. Turner and H. Giles (Eds.), *Intergroup behavior* (p. 144–167). Blackwell:

ДОДАТКИ

Додаток А1

Авторський опитувальник на виявлення професійних стереотипів вихователів

Вивчаючи психологічні феномени в структурі професійних стереотипів дослідник Ш.Надірашвілі вважає, що вони мають трикомпонентну структуру: когнітивний (система уявлень, установок про професіонала спеціаліста, професійну діяльність і ін.) афективний (професійна самооцінка, задоволеність психологічною працею і ін.) і поведінковий (система патернів професійної поведінки) компоненти. Трикомпонентна структура стереотипів була покладена в основу нашої методики, яку ми розробили.

Ми розробили методику для визначення змісту професійних стереотипів та їх виразності, яка містить 2 завдання:

Завдання 1 розроблене з метою з'ясування стереотипного образу професії «вихователь», який передбачає взаємозв'язок особистісних (лідерські, емоційні, вольові, інтелектуальні та інші риси), професійних (професійний розвиток, професійна позиція, що полегшує процес формування професійної самосвідомості і професійної ідентичності) та міжособистісних якостей особистості. Оцінка особистості вихователя у вигляді професійно важливих якостей для студентів не викликає складності, оскільки вони вже мають уявлення про те, якими особистісними якостями повинен володіти вихователь.

Ми вважаємо, що в суспільстві існує стереотипний образ вихователя, який є стійким, сформованим, під впливом масових комунікацій, які формують досвід багатьох людей ідентичним. Тому образ професії відіграє важливу роль в процесі професіоналізації особистості, що впливає на формування особистої професійної ідентичності. Важливою є система уявлень про професійну діяльність вихователя, як змінюються ці уявлення, чи відбувається ускладнення і диференціація.

Інструкція: «Пропонуємо прийняти участь в оцінці особистості вихователя. Для цього перерахуйте якості, які на вашу думку характеризують «Образ вихователя»».

Для обробки результатів ми використали контент-аналіз: визначили категорії і одиниці аналізу, потім встановили одиницю спостереження, тобто кількісну міру одиниці спостереження, що дозволяє реєструвати частоту появи признака категорії аналізу, інтерпретація отриманих результатів охоплювала всі отримані дані. Потім були зроблені відповідні висновки щодо компонентів стереотипного образу вихователя, який існує в суспільстві.

Крім якісного аналізу, ми виділили один кількісний показник результативності виконання завдання – загальне число описаних змістовних характеристик образу вихователя. Вважаємо, що ця змінна відображує ступінь складності та диференційованості сформованого когнітивного конструкту (стереотипу професії).

Завдання 2. Друге завдання розроблене з метою виділення рівнів стереотипізації:

Інструкція: «Для визначення професійних стереотипів пропонуємо вам оцінити твердження, які на нашу думку відображають структуру професії «вихователь» (когнітивний, поведінковий та афективний компоненти). Уважно прочитайте твердження. Дайте відповідь за 10-бальною шкалою, в залежності від того наскільки ви погоджуєтеся з ним. Обрану цифру потрібно позначити у зручний для вас спосіб».

Наприклад: 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

1. Наскільки сильним було ваше бажання стати вихователем?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

2. Я вирішила стати вихователем, щоб виховувати та розвивати дітей дошкільного віку з урахуванням їх потреб

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

3. Я вирішила стати вихователем, тому що так хотіли батьки

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

4. Я вирішила стати вихователем, бо мені подобається працювати з дітьми

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

5. Ще до вступу до вузу я цікавилася педагогікою (читала наукові видання з педагогіки і ін.)

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

6. Я хочу оволодіти професією педагога, тому що цю професію приносить користь людям

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

7. Я хочу оволодіти професією вихователя, щоб навчати та виховувати впевнених у собі дітей

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

8. Я хочу оволодіти професією вихователя, щоб робити внесок в процес дошкільного виховання з урахуванням сучасних тенденцій

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

9. Вихователь — людина, яка любить дітей та знає як їх виховувати

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

10. Вихователь — людина, яка має природні, особливі здібності до спілкування і розуміння дітей дошкільного віку

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

11. Вихователь — людина, яка вмiє організувати виховний та навчальний процес з дітьми дошкільного віку

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

12. Вихователь — людина, яка досконально знає вікові особливості дошкільників, педагогічні методики та вмiє використовувати ці знання у своїй роботі

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

13. Вихователь — людина, яка вмiє знаходити індивідуальний підхід до кожної дитини

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

14. Щоб стати хорошим вихователем, потрібно отримувати професійну підготовку у вузі

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

15. Щоб стати хорошим вихователем, потрібно спробувати себе в обраній професії

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

При обробці отриманих результатів ми рахували сумарний бал за методикою, що відображує ступiнь виразності стереотипного уявлення про професію психолога (можливий діапазон – від 15 до 150 балів).

Для оцінки валідності та надійності опитувальника використовувався психометричний аналіз. Внутрішня узгодженість за шкалою, розрахована за показником α Кронбаха була досить високою та складала $\alpha = 0,705$ (при критичному значенні $\alpha = 0,600$). Отже, ми можемо стверджувати, що пункти для шкали підібрані вірним чином, для того щоб виявляти шуканий психологічний конструкт – відповідності стереотипному образу професії «психолог».

Крім того, ми оцінювали структуру психологічних властивостей, які є об'єктами вимірювання, в нашому дослідженні – це когнітивний, поведінковий та афективний компоненти, що складають структуру професійних стереотипів. Питання відповідних шкал розподілені наступним чином:

- когнітивний компонент 1, 5, 7, 8, 9
- поведінковий компонент 2, 4, 12, 13, 15
- афективний компонент 3, 6, 10, 11, 14.

Додаток А2

Адаптована методика «Психологічний портрет вихователя»

Г. Резапкіної, З. Резапкіної

1. У вихованні дитини найважливіше:
 - 1) оточити дитину теплотою і турботою;
 - 2) шанобливе ставлення до старших;
 - 3) виробити у неї певні погляди й уміння.
2. Якщо хтось в групі відволікається, я не можу вести заняття:
 - 1) так;
 - 2) ні;
 - 3) в залежності від настрою.
3. Коли вихованець на занятті викладає факти, які мені невідомі, я відчуваю:
 - 1) інтерес;
 - 2) збентеження
 - 3) роздратованість.
4. Якщо в групі безлад:
 - 1) моя реакція залежить від ситуації;
 - 2) я не звертаю на це уваги;
 - 3) я не можу почати заняття, поки не буде повний порядок

5. У конфліктах з іншими людьми я відчуваю провину за собою:

- 1) часто;
- 2) в залежності від ситуації;
- 3) рідко.

6. Для мене важливіше:

- 1) відносини з вихованцями;
- 2) з колегами;
- 3) не знаю.

7. Деякі діти в групі викликають у мене роздратованість, яку важко приховати:

- 1) часто;
- 2) іноді;
- 3) такого не буває.

8. Присутність на занятті сторонніх осіб:

- 1) надихає мене;
- 2) ніяк не впливає на мою роботу;
- 3) вибиває мене з колії.

9. Я вважаю своїм обов'язком зробити зауваження, якщо хтось з дітей порушує порядок:

- 1) в залежності від ситуації;
- 2) не вважаю за потрібне;
- 3) зазвичай так.

10. Мої успіхи залежать від моїх зусиль, а не від інших людей:

- 1) так;
- 2) не завжди;
- 3) немає.

11. Під час прогулянки на вулиці я зазвичай:

- 1) граюсь з дітьми ;
- 2) спілкуюсь з колегами;
- 3) спостерігаю, але не приймаю активну участь.

12. Я майже завжди йду на роботу в піднесеному настрої:

- 1) ні;
- 2) не завжди;
- 3) так.

13. У мене є якості, за якими я перевершую інших:

- 1) так;
- 2) немає;
- 3) не впевнена.

14. Я вважаю краще працювати під керівництвом людини, яка:

- 1) пропонує простір для творчості;
- 2) не втручається в мою роботу;
- 3) дає чіткі вказівки.

15. Коли я будую плани, я не сумніваюся в успіху задуманого:

- 1) зазвичай;
- 2) іноді;
- 3) сумніваюся.

16. Випадкові зустрічі з вихованцями або їх батьками учнями за межами

ЗДО:

- 1) доставляють мені задоволення;
- 2) викликають у мене почуття незручності;
- 3) не викликають у мене особливих емоцій.

17. Буває, що без видимих причин, я відчуваю себе щасливим або нещасним:

- 1) часто;
- 2) рідко;
- 3) ніколи.

18. Зауваження з боку колег і адміністрації:

- 1) мене мало хвилюють;
- 2) іноді зачіпають мене;
- 3) часто зачіпають мене.

19. Під час заняття я дотримуюся наміченого плану:

- 1) в залежності від ситуації;
- 2) віддаю перевагу імпровізації;
- 3) завжди дотримуюсь.

20. Мої успіхи зазвичай визнаються іншими людьми.

- 1) так;
- 2) не завжди;
- 3) рідко.

21. Вважаю, що кожну дитину потрібно приймати такою, якою вона є:

- 1) згодна;
- 2) не згодна;
- 3) щось в цьому є.

22. Мені не вистачає теплоти і підтримки з боку близьких і колег:

- 1) так;
- 2) іноді;
- 3) часто.

23. Думка про майбутню зустріч з вихованцями та колегами:

- 1) приносить мені задоволення;
- 2) особливих емоцій не викликає;
- 3) засмучує мене.

24. Коли бачу, що вихованець поводить себе зухвало по відношенню до мене,

я:

- 1) поговорю з ним та з'ясую причину;
- 2) ігнорую цей факт;
- 3) я буду так само вести себе по відношенню до нього.

25. Від стилю виховання у сім'ї залежить:

- 1) майже все;
- 2) дещо;
- 3) нічого не залежить.

26. У роботі для мене важливіше всього:

- 1) прихильність дітей;
- 2) визнання колег;
- 3) почуття власної необхідності.

27. Успіх заняття залежить від мого фізичного і душевного стану:

- 1) часто;
- 2) іноді;
- 3) не залежить.

28. У доброзичливому ставленні з боку колег:

- 1) я не сумніваюся;
- 2) впевненості немає;
- 3) важко відповісти.

29. Якщо дитина висловлює точку зору, яку я не можу прийняти:

- 1) намагаюся зрозуміти її точку зору;
- 2) переводжу розмову на іншу тему;
- 3) намагаюся поправити його, пояснити йому його помилку.

30. Якщо я захочу, то зможу сподобатись будь-кому:

- 1) так;
- 2) в залежності від ситуації;
- 3) навряд чи.

31. Якщо при мені інша особа (вихователь, няня, адміністрація, медсестра і т.д.) буде карати мого вихованця:

- 1) я тут же заступлюся за нього;
- 2) один на один зроблю зауваження колезі;
- 3) вважатиму некоректним втручатися.

32. Робота дається мені ціною великого напруження:

- 1) зазвичай;
- 2) іноді;
- 3) рідко.

33. У мене немає сумнівів у своєму професіоналізмі:

- 1) звичайно;
 - 2) є сумніви;
 - 3) не доводилося замислюватися.
34. На мою думку, в освітній організації найважливіше:
- 1) можливість працювати творчо;
 - 2) відсутність конфліктів;
 - 3) трудова дисципліна.
35. На дітей впливає багато факторів, що зусилля батьків ні до чого;
- 1) я так не вважаю;
 - 2) не завжди;
 - 3) так.
36. «Я не можу навчати чи виховувати дитину, якій я не подобаюсь»:
- 1) згодна повністю;
 - 2) не згодна;
 - 3) щось в цьому є.
37. Думки про роботу заважають мені заснути:
- 1) часто;
 - 2) рідко;
 - 3) ніколи не заважають.
38. На нарадах і педрадах я виступаю з хвилюючими для мене питань:
- 1) часто;
 - 2) іноді;
 - 3) віддаю перевагу слухати інших.
39. Я вважаю, що вихователь може підвищити голос на дитину:
- 1) ні, це неприпустимо;
 - 2) важко відповісти;
 - 3) якщо дитина не чує або ігнорує.
40. Люди, які не змогли реалізувати свої можливості, самі винні в цьому:
- 1) так;

2) в деяких випадках;

3) ні.

41. Під час відпустки я сумую за вихованцями:

1) так;

2) ні;

3) іноді.

42. Я знаходжу в собі досить сил, щоб впоратися з труднощами:

1) рідко;

2) зазвичай;

3) завжди.

43. Мені доводилося виконувати накази людей не цілком компетентних:

1) так;

2) не пам'ятаю;

3) не було такого.

44. Непередбачені ситуації на роботі:

1) можна ефектно використовувати;

2) краще ігнорувати;

3) тільки заважають робочому процесу.

45. Більшість невдач в моєму житті відбувалося з моєї вини:

1) так;

2) не завжди;

3) ні.

46. У конфлікті між дітьми та вихователями я в душі встаю на бік:

1) дітей;

2) колег;

3) зберігаю нейтралітет.

47. На початку або наприкінці навчального року у мене проблеми зі здоров'ям:

1) як правило;

2) не обов'язково;

3) проблем зі здоров'ям немає.

48. Вихованці ставляться до мене з симпатією:

1) так;

2) не всі;

3) не знаю.

49. Вимоги начальства не викликають у мене протесту, навіть якщо я вважаю їх необґрунтованими:

1) викликають;

2) не знаю;

3) не викликають.

50. Успіх залежить від здібностей і працьовитості людини, а не від вдалого збігу обставин:

1) найчастіше так і є;

2) не впевнена;

3) не згодна.

Додаток АЗ

Модифікована методика «Незакінчені речення» І. Бучилової

Модифікована методика «Незакінчені речення» І. Бучилової, спрямована на виявлення професійних стереотипів вихователів

Інструкція. Вашій увазі пропонується методика незакінчених речень. Ви можете закінчити подані речення так, як Ви вважаєте.

Відношення до професії педагога в цілому

В педагоги йдуть, як правило.....

Педагогічна професія

Бути педагогом, означає.....

Відношення до професії вихователя в закладі дошкільної освіти

Вихователь в закладі дошкільної освіти.....

Головна якість вихователя.....

Головна задача вихователя.....

Відношення до дітей

Усі діти в садочку

Гарною дитиною називають ту, яка.....

Погана дитина - це.....

Хлопчики в садочку.....

Дівчата в садочку

Відношення до батьків

Більшість батьків.....

Коли батьки зустрічаються з вихователем, вони.....

Своїх дітей батьки часто.....

Відношення до адміністрації

Адміністрація ЗДО.....

Вимоги адміністрації ЗДО.....

Відношення до методів виховання та навчання

Виховання дітей.....

Діти, яких суворо виховують

Всі діти потребують.....

Суворі дисципліна.....

Якщо дитина порушує дисципліну, треба.....

Якщо дитина не виконує завдання, треба.....

На заняттях діти повинні.....

Вихователя можуть дратувати діти, які.....

Діяльність дітей потребує

**Опитувальник на виявлення педагогічних стереотипів І. Бучилової
(в авторській модифікації)**

Інструкція: Оцініть кожне твердження за чотирибальною системою: 4 бали - повністю згоден з цим твердженням; 3 бали - згоден більшою мірою, ніж не згоден; 2 бали - в більшій мірі не згоден, ніж згоден; 1 бал - повністю не згоден.

1 блок. Ставлення до педагогічної професії.

1. Тільки від вихователя залежить успіх і ефективність виховної роботи.
2. Основне завдання вихователя – розвиток пізнавальних процесів та виховання дітей.
3. Любов до дітей – одна з головних якостей вихователя.
4. Професія вихователя не престижна та низькооплачувана.
5. Більшість робочого часу вихователь заповнює документацію.

2 блок. Ставлення до дітей.

1. Сучасні діти досить егоїстичні та неслухняні.
2. Виховання дітей – дуже кропітка та нервова робота.
3. Хорошою називають дитину, яка виконує всі вказівки вихователя.
4. Дівчата в садочку більш слухняні і акуратні, ніж хлопчики.
5. З хлопчиками в садочку більше проблем через їх надмірну активність, ніж з дівчатами.

3 блок. Ставлення до батьків.

1. Більшість батьків не займаються вихованням своїх дітей.
2. Батьки вважають, що саме вихователі повинні виховувати та формувати необхідні навички та уміння їх дітей
3. Основну відповідальність за виховання дітей несе сім'я, а не садочок.
4. Діти копіюють поведінку своїх батьків.
5. Батьки вихованців це, в першу чергу, союзники у всебічному розвитку дітей

4 блок. Ставлення до форм і методів виховання.

1. Покарання не найкраща міра, але воно необхідне.
2. Діяльність дітей потребує постійного контролю.

3. Хороша дисципліна - запорука успіху у вихованні та навчанні.
4. Якщо дитина порушує дисципліну, потрібно виявити причину
5. Індивідуальний підхід до дітей потрібен, але важко реалізований

5 блок. Ставлення до себе

1. Вихователь працює у неспокійній та емоційно напруженій атмосфері.
2. Професія вихователя впливає на погіршення відносин з сім'єю через емоційну нестабільність та виснаженість
3. Вихователь відчуває гордість і радість, коли у його вихованців з'являються перші "перемоги" у розвитку умінь та навичок.
4. Підвищена стомлюваність протягом робочого дня призводить до апатії.
5. Робота вихователем впливає на бажання мати власних дітей.

Додаток А5

Мотивація професійної діяльності (методика К. Замфір у модифікації А. Реана)

Інструкція: «Прочитайте наведені в таблиці мотиви професійної діяльності в реєстраційному бланку та дайте оцінку їх значущості для Вас за п'ятибальною шкалою».

Мотиви професійно-педагогічної діяльності	1	2	3	4	5
1. Грошовий заробіток					
2. Прагнення до просування по роботі					
3. Прагнення уникнути критики з боку керівника або колег					
4. Прагнення уникнути можливих покарань або неприємностей					

5. Потреба в досягненні соціального престижу й поваги з боку інших					
6. Задоволення від самого процесу та результату роботи					
7. Можливість найбільш повної самореалізації саме в даній діяльності					

Обробка результатів

Підраховуються показники внутрішньої (ВМ), зовнішньої позитивної (ЗПМ) і зовнішньої негативної (ЗНМ) мотивації згідно з такими «ключами»:

$$ВМ = \frac{\text{оцінка п. 6} + \text{оцінка п. 7}}{2};$$

$$ЗПМ = \frac{\text{оцінка п. 1} + \text{оцінка п. 2} + \text{оцінка п. 5}}{3};$$

$$ЗНМ = \frac{\text{оцінка п. 3} + \text{оцінка п. 4}}{2}.$$

Показником вираженості кожного типу мотивації буде число, яке знаходиться в межах від 1 до 5 (в тому числі можливе й дробове).

Інтерпретація результатів

На підставі отриманих результатів визначається мотиваційний комплекс особистості. Мотиваційний комплекс являє собою тип співвідношення між собою трьох видів мотивації: ВМ, ЗПМ і ЗНМ.

До найкращих, оптимальних, мотиваційних комплексів слід відносити такі два типи сполучень:

$$ВМ > ЗПМ > ЗНМ \text{ і } ВМ = ЗПМ > ЗНМ.$$

Найгіршим мотиваційним комплексом є тип ЗНМ > ЗПМ > ВМ.

Між цими комплексами укладені проміжні (з точки зору їх ефективності) мотиваційні комплекси.

Під час інтерпретації слід враховувати не лише тип мотиваційного комплексу, але й те, наскільки сильно один тип мотивації перевершує інший за ступенем вираженості.

За нашими даними (Реан А. А., 1990, 1999), задоволеність професією має значиму співвіднесеність з оптимальністю мотиваційного комплексу педагога (позитивна значуща зв'язок, $r = +0,409$). Інакше кажучи, задоволеність педагога обраною професією тим вище, чим оптимальніший у нього мотиваційний

комплекс: високий перевага внутрішньої і зовнішньої позитивної мотивації і низький – зовнішньої негативної.

Крім того, нами встановлена і негативна співвідносна залежність між оптимальністю мотиваційного комплексу та рівнем емоційної нестабільності особистості педагога (зв'язок значуща, $r = -0,585$).

Чим оптимальніший мотиваційний комплекс, чим більш активність педагога мотивована самим змістом педагогічної діяльності, прагненням досягти в ній певних позитивних результатів, тим нижча емоційна нестабільність. І навпаки, чим більше діяльність педагога обумовлена мотивами уникнення, осуду, бажанням «не потрапити в халепу» (які починають превалювати над мотивами, пов'язаними з цінністю самої педагогічної діяльності, а також над зовнішньою позитивною мотивацією), тим вищий рівень емоційної нестабільності.

Додаток А6

Методика визначення загальних творчих здібностей людини (за М. Янцуром)

Викладач зачитує твердження, а студенти відповідають «так» або «ні». Після того, як викладач зачитав усі запитання, студенти підраховують бали. Викладач оголошує результати.

1. Як правило, я легко пристосовуюсь до людей, ідей та умов.
2. Мені подобається вирішувати типові, стандартні завдання.
3. Мені здається, що я б із задоволенням створював або конструював нове, ніж покращував би, удосконалював старе.
4. Зазвичай я обачливий, коли спілкуюсь із колективом.
5. У більшості випадків я дію самостійно, без допомоги й підказки друзів та старших людей.
6. Ніколи не намагався змінити своє ставлення до себе та інших.
7. Дуже часто я утримувався від висування ідей, пропозицій, хоча вони існують.
8. Мені часто вдається знайти нестандартні, оригінальні вирішення завдань.
9. Мені подобається, коли відбувається швидка зміна різних в ідів діяльності.
10. Для мене є характерним прагнення реалізувати одночасно декілька ідей, вирішити декілька проблем.
11. Дуже часто я наодинці вступаю в суперечку з однолітками або старшими людьми.
12. Як правило, я легко погоджуюсь і підкоряюсь колективній думці.
13. У мене часто виникають оригінальні ідеї.
14. Мені подобається виконувати завдання за розробленим планом, схемою, інструкцією.
15. Я завжди охоче розповсюджую, пропагую нові ідеї.
16. Я віддаю перевагу виконанню роботи по-новому, знаючи, що це пов'язано з ризиком бути незрозумілим товаришами й старшими людьми.
17. Зазвичай, я працюю без суттєвих змін, відхилень від тих рекомендацій, які дають учителі, батьки.

18. Мені часто доводилось виправдовувати свої дії інструкціями, правилами, рекомендаціями або авторитетами.

19. Мені подобається виконувати завдання дослідницького характеру.

20. Я завжди до останнього відстоюю свою точку зору.

Обробка результатів дослідження проводиться за такою схемою: за допомогою дешифратора проводиться оцінка кожної відповіді реципієнта. При цьому за кожну відповідь, яка співпала з номером питання в рядках «Так» чи «Ні», виставляється 2 бали.

<i>Відповідь</i>	<i>Номери питань</i>
Так	3, 5, 8, 9, 10, 11, 13, 15, 16, 19, 20
Ні	1, 2, 4, 6, 7, 12, 14, 17, 18

Результати сумуються й визначається рівень сформованості загальних творчих здібностей.

Результати тестової методики визначення загальних творчих здібностей людини (за М. Янцуром)

Якщо набрано від 33 до 40 балів, то цей рівень сформованості можна оцінювати як «дуже високий»;

26–32 бали –

«високий»; 13–25

балів – «середній»;

6–12 балів –

«низький»;

0–5 балів – «дуже низький».

Висновок за результатами виконання методики робиться стосовно найвищих балів, що вказує на відповідний розвиток творчих здібностей. Їх також необхідно враховувати при виборі майбутньої професії.

Додаток А7

Діагностика стану когнітивної гнучкості

Інструкція. Нижче наведено список симптомів, які можуть свідчити про порушення когнітивної гнучкості. Прочитайте його й оцініть свій стан. Будь ласка, використовуйте шкалу нижче, щоб вказати, наскільки Ви погоджуєтесь або не погоджуєтесь з наступними твердженнями.

- 1 — дуже не згоден
- 2 — не згоден
- 3 — частково не згоден
- 4 — нейтрально
- 5 — частково згоден
- 6 – згоден
- 7 – дуже згоден

1. Я добре вмю «оцінювати» ситуацію. - (47) 8
2. Мені важко приймати рішення в складних ситуаціях .- (19)
3. Перш ніж прийняти рішення, я розглядаю кілька варіантів.
29)
4. Стикаючись з важкими ситуаціями, я відчуваю ніби втрачаю контроль. -
(40)
5. Мені подобається дивитися на складні ситуації під різними кутами .- (20)
6. Я шукаю додаткову інформацію, яку неможливо одержати відразу перш ніж приписувати причини поведінки. - (14)
7. Потрапляючи у важкі ситуації, я відчуваю такий стрес, що не можу навіть подумати про спосіб їх розв'язання.- (43)
8. Я намагаюся думати про речі з точки зору іншої людини.- (8)
9. Мені неприємно, що існує так багато різних способів впоратися з важкими ситуаціями .- (26)
10. Я вмю ставити себе на місце інших. - (12)
11. Коли я потрапляю в скрутну ситуацію, я просто не знаю, що робити. -
(36)

12. Важливо дивитися на складні ситуації під різними кутами .- (41)
13. У важких ситуаціях я розглядаю кілька варіантів, перш ніж вирішити, як себе вести. - (18)
14. Я часто дивлюся на ситуацію з різних точок зору. - (28)
15. Я здатний долати життєві труднощі, з якими я стикаюся. - (50)
16. Я беру до уваги всі наявні факти і інформацію, приписуючи причини поведінки. - (31)
17. Я відчуваю, що не в силах щось змінити у важких ситуаціях. - (30)
18. Коли я стикаюся з важкою ситуацією, я зупиняюся і намагаюся подумати про декілька способів її рішення. - (16)
19. Я можу придумати більше одного способу вирішення важкої ситуації, з якою я зіткнувся. - (2)
20. Я розглядаю кілька варіантів, перш ніж реагувати на складні ситуації .- (6)

Додаток А8

Методика Ф. Фідлера

Методика використовується з метою оцінки психологічної атмосфери у колективі. У основі лежить метод семантичного диференціалу. Нижче наведено бланк методики. Відповідь щодо кожного з 10 пунктів шкали оцінюється зліва направо від 1 до 8 балів. Чим лівіше розташований знак *, тим нижче бал, тим сприятливіша психологічна атмосфера в колективі, який на думку відповідає. Підсумковий показник коливається від 10 (найпозитивніша оцінка) до 80 (найбільш негативна).

На підставі індивідуальних профілів створюється середній профіль, який і характеризує психологічну атмосферу в колективі. Методика цікава тим, що допускає анонімне обстеження, а це підвищує її надійність. Надійність збільшується у поєднанні з іншими методиками (наприклад, соціометрією).

Приклад заповненого бланку методики.

Шановний(а) пане(жа)!

У таблиці наведено протилежні за змістом пари слів, за допомогою яких можна описати атмосферу у Вашому колективі. Чим ближче до правого чи лівого слова у кожній парі Ви поставите знак *, тим більше виражена ця ознака у Вашому колективі.

Табл.

Опитувальний бланк

Доброзичливість	Ворожість
Згода	Незгода
Задоволеність	Незадоволеність
Продуктивність	Непродуктивність
Теплота	Холодність
Співробітництво	Неузгодженість
Взаємопідтримка	Недоброзичливість
Захопленість	Байдужість
Цікавість	Нудьга
Успішність	Безуспішність

Додаток В1

Матриця рангів елементів відносно конструктів досліджуваних підгрупи
«до 5-ти років»

		Конструкти								
		1	2	3	4	5	6	7	8	9
Елементи	1	11	11	4	3	9	11	6	1	11
	2	10	10	5	9	10	10	7	2	9
	3	9	9	8	4	11	9	8	3	8
	4	5	4	6	5	6	2	9	10	4
	5	3	5	7	11	1	1	1	8	5
	6	4	2	9	10	4	6	2	11	1
	7	1	1	2	2	5	8	3	9	6
	8	6	3	10	1	2	3	4	7	2
	9	7	6	11	8	3	4	5	6	7
	10	8	7	1	7	7	5	10	5	3
	11	2	8	3	6	8	7	11	4	10

Додаток В2

Матриця припису (номерів) рангів елементів відносно конструктів
досліджуваних підгрупи «до 5-ти років»

		Конструкти								
		1	2	3	4	5	6	7	8	9
Елементи	1	7	7	10	8	5	5	5	1	6
	2	11	6	7	7	8	4	6	2	8
	3	5	8	11	1	9	8	7	3	10
	4	6	4	1	3	6	9	8	11	4
	5	4	5	2	4	7	10	9	10	5
	6	8	9	4	11	4	6	1	9	7
	7	9	10	5	10	10	11	2	8	9
	8	10	11	3	9	11	7	3	5	3
	9	3	3	6	2	1	3	4	7	2
	10	2	2	8	6	2	2	10	4	11
	11	1	1	9	5	3	1	11	6	1

Додаток В3

Матриця рангів елементів відносно конструктів досліджуваних підгрупи
«від 5-ти до 15-ти років»

		Конструкти								
		1	2	3	4	5	6	7	8	9
Елементи	1	11	11	11	1	11	11	8	1	11
	2	10	8	1	2	10	10	9	2	10
	3	9	10	2	3	9	9	10	3	9
	4	8	9	3	4	8	1	11	4	8
	5	2	1	4	9	7	2	5	5	5
	6	7	2	8	8	5	3	6	6	6
	7	1	3	5	10	4	4	4	7	7
	8	6	4	6	11	6	5	1	8	4
	9	4	5	7	6	1	6	2	9	3
	10	3	6	9	7	3	7	3	10	2
	11	5	7	10	5	2	8	7	11	1

Додаток В4

Матриця припису (номерів) рангів елементів відносно конструктів
досліджуваних підгрупи «від 5-ти до 15-ти років»

		Конструкти								
		1	2	3	4	5	6	7	8	9
Елементи	1	7	5	2	1	9	4	8	1	11
	2	5	6	3	2	4	5	9	2	10
	3	10	7	4	3	10	6	10	3	9
	4	9	8	5	4	7	7	7	4	8
	5	11	9	7	11	6	8	5	5	5
	6	8	10	8	9	8	9	6	6	6
	7	6	11	9	10	5	10	11	7	7
	8	4	2	6	6	4	11	1	8	4
	9	3	4	10	5	3	3	2	9	3
	10	2	3	11	7	2	2	3	10	2
	11	1	1	1	8	1	1	4	1	1

Додаток В5

Матриця рангів елементів відносно конструктивів
досліджуваних підгрупи
«від 15-ти років»

Елементи	Конструкти								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	11	10	11	10	11	10	8	10	11
2	9	9	1	1	3	10	9	1	1
3	10	11	10	9	4	4	10	8	10
4	1	1	5	11	10	3	11	11	5
5	2	2	8	2	5	5	1	2	2
6	4	3	6	3	6	8	3	7	3
7	3	4	7	4	7	6	2	3	1
8	5	5	9	8	1	9	4	5	5
9	6	6	4	7	2	7	5	4	6
10	8	7	2	5	8	2	6	6	7
11	7	8	3	6	3	1	7	9	8

Додаток В6

Матриця припису (номерів) рангів елементів відносно конструктивів
досліджуваних підгрупи «від 15-ти років»

Елементи	Конструкти								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	4	4	2	2	8	11	5	2	2
2	5	5	10	5	9	10	7	5	5
3	7	6	11	6	2	4	6	8	6
4	6	7	9	7	3	3	8	9	7
5	8	8	4	10	5	5	9	8	8
6	9	9	6	11	6	7	10	10	9
7	11	10	7	9	7	9	11	6	10
8	10	11	5	8	10	6	1	3	11
9	2	2	8	3	11	8	2	11	4
10	3	1	3	1	4	1	3	1	3
11	1	3	1	4	1	2	4	4	1

Додаток В7

Матриця рангів елементів відносно конструктив
досліджуваних контрольної групи вибірки

Елементи	Конструкти								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	9	9	11	11	11	11	1	10	11
2	8	8	1	1	5	1	11	1	9
3	10	11	9	9	9	2	2	9	10
4	7	7	8	8	10	10	3	11	8
5	1	1	4	6	6	9	4	2	1
6	2	2	5	5	7	4	10	4	4
7	3	3	6	4	8	8	5	3	2
8	11	10	7	10	3	7	9	8	5
9	4	4	10	3	2	6	6	5	3
10	6	6	2	2	1	5	7	6	6
11	5	5	3	7	4	3	8	7	7

Додаток В8

Матриця припису (номерів) рангів елементів відносно конструктив
досліджуваних контрольної групи вибірки

Елементи	Конструкти								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	5	5	2	2	10	2	11	2	5
2	6	6	10	10	9	3	3	5	7
3	7	7	11	9	8	11	4	7	9
4	9	9	5	7	11	6	5	6	6
5	11	11	6	6	2	10	7	9	8
6	10	10	7	5	5	9	9	10	10
7	4	4	8	11	6	8	10	11	11
8	2	2	4	4	7	7	11	8	4
9	1	1	3	3	3	5	8	3	2
10	3	8	9	8	11	4	6	1	3
11	8	3	1	1	1	1	2	4	1

Програма психологічного супроводу

I заняття

1. Знайомство.

Ведучий: "На початку нашої роботи кожен з вас оформить візитку, де має бути вказано тренінгове ім'я. Ви маєте право взяти собі будь-яке ім'я. Надається повна свобода вибору. Воно повинно бути написано розбірливо і досить крупно. Візитки кріпляться на грудях так, щоб всі могли прочитати. Надалі протягом занять ми будемо звертатися один до одного по цим іменам.

У вас є 5 хвилин для того, щоб вибрати ім'я, оформити візитки і підготуватися до взаємної презентації. Основне завдання його - підкреслити свою індивідуальність. Слід сказати про себе так, щоб всі учасники відразу вас запам'ятали. По черзі, називаючи себе, ви пояснюєте, чому взяли саме це ім'я на час тренінгу. При цьому необхідно підкреслити ті свої якості, які дійсно відрізняють вас від оточуючих, є стрижнем вашої індивідуальності".

2. Обговорення правил групи.

Після того, як імена обрані і відбулося перше знайомство, можна приступити до вивчення основних правил роботи. У кожній групі можуть бути свої правила, але ті, які наведені нижче, можна вважати основними, найбільш типовими:

- а) довірчий стиль спілкування;
- б) звертатися без урахування статусу;
- в) бути завжди відповідальним за свої слова і вчинки;
- г) правило "тут і тепер";
- д) все, що відбувається в групі, має робитися на добровільних засадах;
- е) приймати себе і інших такими, якими вони є;
- ж) конфіденційність;
- з) щирість, говорити тільки від першої особи;
- і) без оцінок.

Ведучий попереджає членів групи проти поспішних необґрунтованих висновків, рекомендує їм уникати оціночних суджень з використанням моральних і соціальних критеріїв, пропонує завжди максимально об'єктивізувати власні емоційні стани, не виробляти внутрішню критику в категоріях "погано" - "добре".

Після того, як ведучий докладно пояснює правила, проводиться дискусія, в ході якої учасники можуть запропонувати зміну правил або додавання нових. Після голосування остаточно узгоджені і прийняті правила є законом для роботи групи.

3. Міні-лекція на тему: «Сутність професійних стереотипів та їх вплив на педагогічну діяльність вихователів»

4. Вправа "Три якості".

Ведучий: "Зараз ми продовжимо наше знайомство і зробимо це так: кожен по черзі буде називати своє ім'я і три властиві йому якості, що починаються на ту ж букву, що і його ім'я".

Таке уявлення вимагає від учасників винахідливості, гнучкості мислення, пропонуючи дещо незвичний підхід для розгляду своїх якостей, особливостей особистості. Дія, до якої спонукає учасників групи завдання, узгоджується з характеристиками креативного середовища.

Завдання вимагає значних зусиль для його неформального виконання, так як спокуса назвати перші, що прийшли в голову якості на потрібну букву іноді виявляється сильніше готовності до пошуку більш точних, відповідних власним уявленням про себе характеристик.

У разі, якщо учасник називає досить суперечливі характеристики, ведучий може перепитати чим викликане перерахування таких, на перший погляд суперечливих якостей. Якщо ж хтось із учасників називає однопланові якості, ведучий може запитати цього члена групи, що завадило йому назвати більш різноманітні характеристики.

5. Вправа "Епізод з життя".

Ведучий: "Зараз у нас буде деякий час, протягом якого треба буде пригадати якийсь життєвий епізод, випадок або ситуацію, в якій ви поводитися нестандартно, незвично, творчо. Коли всі будуть готові, хтось перший почне, назве своє ім'я і розповість цей випадок або життєву ситуацію. Потім те ж саме зробить кожен з нас".

Ця вправа дає можливість учасникам зробити крок на шляху усвідомлення свого досвіду, зосередитися на проблематиці, що відповідає змісту тренінгу. Крім того, в ході цієї вправи в групі за короткий час з'являється велика, емоційно забарвлена, різноманітна інформація. Цей ефект значно посилює мотивацію на участь у тренінгу, так як сприймається як сигнал "тут відбувається багато нового, цікавого".

6. Розповідь про групу.

Ведучий: "Зараз у нас буде 5 хвилин, протягом яких кожен напише розповідь про нашу групу, використовуючи ту інформацію, яку ви дізналися про кожного з нас".

Через 5 хвилин ведучий пропонує кожному учаснику прочитати розповідь, яку той склав.

7. Ритуал прощання. Рефлексія заняття.

II заняття.

1. Ритуал привітання.

2. Міні-лекція на тему: «Сучасні підходи до виховання та всебічного розвитку дітей дошкільного віку».

3. Вправа «Хто Я?»

Ведучий: «Вам необхідно описати себе за допомогою 10 різних слів або словосполучень»

Дане завдання учасники групи виконують на спеціальних картах, які потім прикріплюються до грудей. Присутні можуть вільно пересуватися по кімнаті, щоб читати картки з відповідями інших учасників. Перші три відповіді відображають зовнішні шари нашого Я-образу. Потім іде обговорення в групі цих відповідей.

4. Вправа «Прапор та герб».

Ведучий: «Давайте трохи пофантазуєм і уявимо собі, що ми всі належимо до знатних родів. Представимо, що нас запросили на бал, а замість списку запрошених є прапори та герби, які підтверджують наше походження. Якими будуть ці атрибути? Подумайте та намалюйте свій прапор та герб за допомогою олівців, ручок або фарб. А за бажанням придумайте та напишіть свій девіз. Для того, щоб вам було легше, спробуйте враховувати при створенні суть ваших життєвих позицій, розуміння себе. Герб можна розділити на 4 частини: верхня – моя основна мета в житті, нижня – мій девіз, ліва – мої досягнення, права – те, як я себе сприймаю»

Дане завдання допомагає людині задуматися, сформулювати, описати та представити іншим власні світоглядні позиції.

5. Вправа «Шаленості архітектора».

Дана вправа відмінно розвиває уяву.

Ведучий: «Уявіть себе архітектором і до Вас звертається клієнт з дивним запитом про будівництво будинку. Візьміть аркуш паперу і запишіть 10 найрізноманітніших іменників. Ці слова - побажання вашого замовника до проектування і будівництва його будинку. Наприклад, ви записали огірок, коло, троянда тощо. Як ці слова можна співвіднести з проектом і будівництвом будинку? Можливо, «огірок» - це зелений дах будинку, «коло» - це ставок біля будинку, «троянда» - це стиль кантрі в оформленні інтер'єру або фіранки з цими квітами. Дайте волю своїй фантазії, придумайте якомога більше асоціацій. Для виконання цього завдання, Вам треба буде розділитися на пари та працювати в команді.

6. Вправа «Імпровізація».

Ведучий: «Зараз я кожному учаснику роздам предмети. А Вам треба придумати якомога більше застосувань для цього предмета у Вашій педагогічній діяльності»

7. Ритуал прощання. Рефлексія заняття.

III заняття.

1. Ритуал привітання.

2. Міні-лекція на тему: «Сутність емоційного інтелекту в професії вихователя та способи розвитку.»

3. Вправа «Кривляка»

Ведучий: «Для розвитку емоційного інтелекту дуже важливо навчитися ідентифікувати свої та чужі емоції. Для цього ми зараз попрактикуємо з Вами. Пограємо в гру. Необхідно витягнути картку з написаною емоцією та відобразити її за допомогою міміки та жестів, а всі інші учасники мають відгадати що це за емоція. Хто вгадає першим, той тягне наступну картку. Граємо поки, картки не закінчаться.»

4. Вправа «Емпат»

Ведучий: «Емпатія –це здатність людини до співпереживання іншій особі, а емпат це людина з добре розвиненою емпатією. В роботі вихователя ця якість необхідна для того, щоб розуміти переживання дитини, співпереживати їй та знайти спосіб заспокоїти. Для того, щоб перевірити вашу емпатію я вам пропоную вправу, в якій одна людина буде грати дитину, яка ще не вміє розмовляти, але емоції виражає, а друга людина це вихователь, який намагається зрозуміти причину та заспокоїти дитину.»

5. Вправа «Пара»

Ведучий: «Розкладіть усі картки з парами так, щоб емоції (почуття), які на них написані, були найбільш близькими, схожими».

Далі дається зворотна інструкція: «Розкладіть усі картки з парами так, щоб емоції, які на них написані, були протилежними один одному.»

Після того як всі учасники закінчать комбінувати картки, вони обговорюються в групі.

6. Вправа «Мої емоції»

Ведучий: «Проаналізуйте, які почуття ви відчували за останній місяць частіше за інших? Що приносить вам найбільшу радість? Яких емоцій вам в житті не вистачає? Що вас частіше найбільше засмучує?»

Учасники записують відповіді на питання, потім зачитують. Обговорення в групі.

7. Ритуал прощання. Рефлексія заняття.

IV заняття.

1. Ритуал привітання.

2. Експрес - діагностика рівня самооцінки особистості.

Ведучий: «Вам необхідно відповісти на наступні запитання «так», «ні» або «не впевнена».

3. Міні-лекція на тему: «Як підвищити свою самооцінку»

4. Вправа «Реклама»

Ведучий: «Для виконання цього завдання Вам необхідно розділитися на пари. Кожна пара обирає картку, на якій намальований певний предмет. Картку нікому не показуєте. Після цього Ви в парі обговорюєте яким чином Ви будете рекламувати даний предмет групі. Після обговорення виходите в центр групи та рекламуєте предмет не називаючи його. А всі інші учасники за вашим описом мають здогадатися що це.»

5. Вправа «Мій недолік»

Ведучий: «У всіх нас є переваги та недоліки. Про переваги нам легше говорити, ніж про недоліки, тому що останні, на нашу думку, погано впливають на уявлення про нас у оточуючих людей. Над цим і будемо зараз працювати. Візьміть листочки, на яких напишіть зверху Ваше ім'я, а під ним ваш недолік, який Вас турбує. Після цього Вам необхідно буде передати листок по колу, починаючи з сусіда праворуч від вас. Кожен учасник пише на цьому листочку починаючи зі слів «але ти...» або «але у тебе...» далі якусь позитивну якість цієї людини, все що завгодно (в тебе гарні очі, ти чудово розбираєшся у садівництві і т.д.). В кінці виконання завдання кожному учаснику повертається його листок, після чого по черзі зачитується».

6. Вправа «Казкові зачини»

Ведучий: «Мабуть, немає людини, яка не любить казки. Зараз я пропоную вам розбитися на 3-4 групи та разом подумати над продовженням казок, які я вам роздам.

Картки з казками:

- Школа Мудрої Сови була розташована в казковому лісі. Усі звірі вважали, що Сова знає відповіді на всі запитання й може зарадити будь-якій біді. Але якось...
- Жили собі літери. Кожна з них мешкала в окремому будиночку. Літери не спілкувались одна з одною, тому не знали своїх імен. І навіть сонечко до них не зазірало. Дізнались про це батьки дітей, які відвідують дитячий садок і...
- В одному місті жила собі чарівна сім'я. Вона мешкала в казковому будинку. Захотілось членам цієї сім'ї вирушити на пошуки щастя...
- У чудовій кольоровій коробці мешкав маленький Олівчик. А друзями його були фарби. Щоранку Олівчик починав танцювати на аркуші паперу й вихвалитися, що він, мовляв, головний. Але одного дня фарби образилися на нього і...

7. Ритуал прощання. Рефлексія заняття.

V заняття.

1. Ритуал привітання.

2. Міні-лекція на тему: «Психологічні засади педагогіки партнерства. Формування педагогічної компетентності вихователя щодо роботи з батьками»

3. Вправа «Зйомка фільму»

Ведучий: «Для виконання цього завдання необхідно розділитися на 2 групи. Кожна група повинна «зняти» короткометражний фільм (до 5 хвилин) про 1 день з життя закладу дошкільної освіти. Ви самі обираєте сюжет (зустріч дітей вранці, прогулянка на вулиці, проведення заняття, свята).»

4. Вправа «Педагогічний театр»

Ведучий пропонує учасникам перекласти «педагогічною мовою» такі поняття: сцена, театральна завіса, глядацький зал, актор, режисер, репетиція,

амплуа актора, антракт, автор п'єси, анонс, аншлаг, гастролі, імпровізація, інсценівка, маріонетка, маска, пантоміма, прем'єра, репертуар, сценографія.

Основна умова — всі терміни, використані в перекладі, мають стосуватися професії та діяльності вихователя.

5. Вправа «Педрада»

Ведучий: «Уявіть собі, що нещодавно у вас в закладі відбулась педрада на тему «Робота за батьками». Зараз я роздам картки з ролями, які Вам треба буде зіграти.»

Картки з ролями:

Директор

Нещодавно у вашому ЗДО була педрада і ваші підлеглі готували матеріал на тему: «Робота з батьками». Ваше загальне враження позитивне, але двоє колег, на вашу думку, не повністю впоралися із завданням, не точно розкрили вище зазначені поняття. Ви, як керівник, хочете вказати на їх недоліки та помилки, для того щоб у подальшому їх уникнути.

Підлеглий 1

Нещодавно у вашому ЗДО була педрада, і ви та ваші колеги готували матеріал на тему: «Робота з батьками». Зараз у вас буде розмова із директором з цього приводу. Ви дуже хвилюєтесь та дуже невпевнені у собі, ви не вірите у те що у вас все вийшло. На вашу думку виступ був невдалим, ви не змогли зробити це вміло. Все що не скаже директор ви підтримаєте та погодитесь з ним, хоча б тому, що це директор.

Підлеглий 2

Нещодавно у вашому ЗДО була педрада і ваші підлеглі готували матеріал на тему: «Робота з батьками». Зараз у вас буде розмова із директором з цього приводу. Ви надміру впевнені у собі, ви вірите у те що у вас все вийшло. На вашу думку виступ був приголомшливим, ви там були найкращі та найбільш обізнані. Ви вже спеціаліст з питань роботи з батьками. Щоб не сказав директор – Ви надміру задоволені собою та у вас немає ніяких проблем.

6. Вправа «Заперечення»

Ведучий: «Ви, як вихователі, кожен день маєте справу не тільки з дітьми, але й з їх батьками. Згідно педагогіки партнерства співпраця з батьками допомагає досягти позитивного результату в вихованні та розвитку дітей дошкільного віку. Тому так важливо навчитися комунікації з батьками вихованців. Для виконання вправи розділіться будь ласка на 2 групи: батьки та вихователі. «Батьки» повинні придумати та написати свої претензії або заперечення до вихователів, а останні, в свою чергу, мають продумати свої відповіді та аргументувати свою точку зору.»

7. Ритуал прощання. Рефлексія заняття.

VI заняття.

1. Ритуал привітання.

2. Міні-лекція на тему: «Когнітивна ригідність та її вплив на професійну деформацію вихователя.»

3. Вправа «Продовжи»

Ведучий: «Кожен учасник по черзі говорить 2 слова. Перше слово повинно відноситися до категорії, що і друге слово попереднього учасника. Друге слово – будь-яке. Наприклад: «Великий стіл», другий учасник – «Шафа дерев'яна», третій – залізний меч.»

4. Вправа «Що спільне»

Ведучий: «Ділимося по двоє. Я буду називати 2 слова абсолютно не пов'язані між собою, а вам треба знайти якомога більше спільних рис між ними. Перемагає та пара, яка придумала більше варіантів.»

5. Вправа «Домалюй»

Ведучий: «Я зараз кожному дам листочки, на яких намальовані певні фігури. Вам треба їх домалювати так, щоб вийшов якийсь предмет або явище.»

6. Вправа «Неіснуюча тварина»

Ведучий: «Пропоную на ватмані домовитися і намалювати неіснуючу тварину, якої немає в природі і скласти про неї розповідь: як називається ця тварина, яка воно (мінімум 5 характеристик), що вона вміє і яку користь принесе людям.»

Питання для обговорення:

Чому ви вибрали цю тварину?

Як вона називається, що вона вміє робити?

Чи були складнощі при виконанні вправи?

7. Ритуал прощання. Рефлексія заняття.

VII заняття.

– Ритуал привітання.

– Міні-лекція на тему: «Вихователь — людина двох професій: педагог та актор»

– Вправа «Казка».

Ведучий: «Я підготувала для Вас картки з рандомними словами, не пов'язаними між собою. Необхідно придумати казку для дітей дошкільного віку з усіма цими словами».

– Вправа «Вихователь - актор»

Інструкція: ведучий заздалегідь записує на окремих картках ролі, які потрібно виконувати кільком учасникам тренінгу та повідомляє учасникам, що декому з них (на вибір тренера) він роздасть певні вказівки (ролі) щодо спільної роботи в колективі. Тренер роздає кожному учаснику ролі (вони мають прочитати написане на картці так, щоб усі інші члени команди не побачили і не почули, після чого повернути картки тренеру). Учасники обговорюють задачу вголос, протягом 7 хвилин, після чого представляють своє рішення. Потім тренер зачитує ролі, які були ним розподілені перед початком обговорення задачі; завдання учасників — вгадати, кому яка роль належала. В кінці учасники діляться враженнями про те, наскільки просто чи складно їм вдавалося виконання заданих ролей, що їм сподобалося в діях інших учасників, що варто було додати чи змінити.

Ведучий: «Ви — команда найславетніших та найуміліших педагогів світу. Уся надія на вас, Вам необхідно вирішити наступну проблему: «Необхідно

залучити батьків до підготовки свята «Масляна». Яким чином Ви будете це робити?»).

Ролі учасників тренінгу:

1. Ви знаєте про те, що розумнішої від вас немає, а тому чужі думки та ідеї не можуть суперечити Вашим. Ви дуже активно й невідступно пропагуєте лише свою думку (навіть якщо відчуваєте, що помиляєтеся).

2. Вам абсолютно байдуже усе те, про що зараз йтиме мова. Ви вважаєте, що це все — пусті балачки, і не варто витратити на них час. Постійно пропонуйте поговорити про цікавіші, на Вашу думку, речі: косметику, політику чи відкриття нового бутікового центру.

3. Ви постійно усюди запізнюєтесь, а тому звикли підганяти не лише себе, а й інших. Постійно нагадуйте про те, що час біжить дуже швидко і, Ви ну просто ніяк не встигаєте прийняти рішення. Збиваєте усіх з пантелику, створюючи ситуацію постійного хвилювання щодо браку часу.

4. Ви — дуже конфліктна особа. Суперечка з будь-ким, у якій Ви критикуєте думки інших, дає вам особливе задоволення. Спробуйте якомога частіше ображатися на всіх і знаходити найменшу причину для суперечки.

5. Ви — дуже спокійна особа. І вважаєте, що ніколи не варто поспішати. Ліпше посидіти в тиші, поміркувати, а рішення з'явиться саме по собі. Вам хочеться зараз трохи подрімати, зручно влаштувавшись у кріслі, або просто одягнути навушники й послухати гарну музику.

5. Вправа «Я дитина дошкільного віку»

Ведучий: «Подумайте, яка риса дитячої поведінки вам властива, спробуйте пов'язати обрану рису з певним жестом, дією чи мімікою, властивими дитині-дошкільнику. Один учасник робить крок вперед до середини кола, називає властиву йому рису й показує певний жест або мімічний рух, наприклад: «Я сором'язливий» (опустити голову, покрутити гудзик на одязі), «Я веселий» (пострибати).»

Інші учасники після нього разом роблять крок уперед, одночасно повторюють названу рису й продемонстрований рух, потім повертаються назад.

6. Вправа «Ми з тобою схожі»

Учасники стоять кружком та кидають м'яч один одному. Уважно стежать, хто саме подає м'яча, бо коли він потрапляє до певного учасника, йому потрібно сказати, чим вони схожі з тією людиною, що його подала, наприклад: «Ми вихователі», «У нас коричневе взуття» або «Ми веселі».

7. Ритуал прощання. Рефлексія заняття.

VIII заняття.

1. Ритуал привітання.

2. Міні-лекція на тему: «Подолання професійних стереотипів за допомогою підвищення рівня креативності та когнітивної гнучкості»

3. Вправа «Малюнковий тест креативності»

Ведучий: «А тепер давайте перевіримо наскільки ви вмієте створювати щось оригінальне зі звичайних речей, наприклад, з геометричних фігур. Для цього треба розділитись на 3 групи, кожній групі я роздам картки з намальованими геометричними фігурами, а ви повинні порадившись, придумати якомога більше варіантів предметів такої ж форми.»

4. Вправа «Корабельна аварія»

Ведучий: «Поділіться на 3 команди та уявіть таку ситуацію. Ви дрейфуйте на яхті у південній частині Тихого океану. Ваша яхта повільно тоне, а місцезнаходження її невідоме через поломку основних навігаційних приладів. Вам потрібно якнайскоріше перебраться на рятувальний надувний пліт і захопити з собою необхідні для подальшого плавання предмети з яхти. Зараз я роздам кожній команді список з 15 предметів, які залишились цілими та неушкодженими після пожежі. Вам необхідно класифікувати 15 вказаних предметів відповідно до їх значення для виживання та аргументувати свою думку. Поставте цифру «1» біля найважливішого предмета, цифру «2» - біля менш значимого і т.д.

5. Вправа «Чарівний сад»

Ведучий: «Уявіть собі, що ви квітка. Що це буде за квітка? Якого кольору? Яке в неї стебло та листя? Чи є поруч інші квіточки? Де ви ростете (на галявині чи в

саду)? Я зараз роздам Вам листочки і попрошу вас намалювати вашу квіточку та вирізати її. А потім приклеїти її на ватмані там, де вам подобається і пояснити чому.»

6. Вправа «Чарівні мішечки»

Ведучий: «А зараз пропоную всім висловитися, написавши свої побажання на листочках, які ми покладемо в мішечки, які називаються «Позитив» та «Негатив». На першому - про свої мрії, бажання, симпатії, а на другому – про свої тривоги, сумніви та страхи. Мішечок «Негатив» ми урочисто знищимо, а мішечок «Позитив» розташуємо на видному місці, щоб надалі він емоційно вас підживлював.»

7. Ритуал прощання. Рефлексія заняття.



Україна
Міністерство освіти і науки
Управління освіти і науки
Новоград-Волинської міської ради Житомирської області
НОВОГРАД-ВОЛИНСЬКИЙ
ДОШКІЛЬНИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД №4 "СОНЕЧКО"

11704, м. Новоград-Волинський, вул. Волі, 7А тел.(04141)52586 e-mail: super.detsad4@ukr.net

07. 06 .2021р. № 12

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
«Психологічні особливості подолання професійних стереотипів
вихователів в умовах реформування дошкільної освіти»
на здобуття наукового ступеня доктора філософії
зі спеціальності 053 Психологія
Анастасії Олегівни Прядко

В умовах реформування дошкільної освіти сучасні вимоги до вихователя наразі передбачають особистісний і професійний розвиток, підвищення кваліфікації; формування творчого підходу, критичного мислення, рефлексійної культури. Проте на заваді цьому стають фахові стереотипи педагогів. Готовність вихователя до ефективної роботи над самоосвітою й саморозгортанням залежить від наявності внутрішнього ресурсу, бажання розвиватись у професії, здатності адаптуватись до нових умов, уміння вчасно змінювати зміст і форму своєї діяльності, спроможність бачити власні фахові шаблони й установки, вчасно їх трансформувати й коректувати.

Анастасія Олегівна Прядко провела експериментальне тематичне дослідження на базі Новоград-Волинського дошкільного навчального закладу №4 "Сонечко", Житомирської області.

Результати дисертаційного дослідження Анастасії Олегівни Прядко були апробовані впродовж 2020-2021 рр. шляхом упровадження програми психологічного супроводу подолання професійних стереотипів вихователів.

Надані психологічні рекомендації з подолання негативних, трансформації застарілих і закріплення позитивних професійних стереотипів вихователів.

Завідувач ДНЗ



Н.В.Семенюк



**УПРАВЛІННЯ ОСВІТИ
ГОЛОСІЇВСЬКОЇ РАЙОННОЇ В МІСТІ КИЄВІ
ДЕРЖАВНОЇ АДМІНІСТРАЦІЇ**

ЗАКЛАД ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ № 61

01033, м. Київ, вул. Володимирська, 76; вул. Тарасівська, 13 тел. (044) 287-33-92
E-mail: pervocvit61@ukr.net

10 червня 2021р. № 52

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
«Психологічні особливості подолання професійних стереотипів
вихователів в умовах реформування дошкільної освіти»
на здобуття наукового ступеня доктора філософії
зі спеціальності 053 Психологія
Анастасії Олегівни Прядко

Результати дисертаційного дослідження Анастасії Олегівни Прядко були апробовані впродовж 2020 – 2021 років в закладі дошкільної освіти № 61 м. Києва.

Дошкільна освіти в Україні перебуває на етапі реформування і спрямована на формування у кожної особистості внутрішньої мотивації до реалізації та генерування інноваційних ідей, на забезпечення умов для активного переходу нашої країни до світового освітнього простору через приєднання до європейської системи освіти. Місія вихователя у закладах дошкільної освіти стає дедалі складнішою. Тому в системі дошкільної освіти чільне місце має посісти подолання професійних стереотипів та формування інноваційного мислення та підходів.

Анастасія Олегівна Прядко провела експериментальне дослідження з впровадження програми психологічного супроводу подолання професійних стереотипів вихователів. Вихователям були надані психологічні рекомендації з подолання негативних, трансформації застарілих і закріпленню позитивних професійних стереотипів професійної діяльності. Як засвідчило підсумкове анкетування, результати проведеної Прядко А.О. роботи з педагогами ЗДО позитивно вплинули на їхню професійну діяльність.

Директор ЗДО № 61



Олена КОНОНЕНКО



УКРАЇНА

УПРАВЛІННЯ ОСВІТИ ПОДІЛЬСЬКОЇ РАЙОННОЇ В М. КИЄВІ
 ДЕРЖАВНОЇ АДМІНІСТРАЦІЇ
 ЗАКЛАД ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ № 518

№ 34 від 20.05.21.

Довідка

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
 «Психологічні особливості подолання професійних стереотипів
 вихователів в умовах реформування дошкільної освіти»
 на здобуття наукового ступеня доктора філософії
 зі спеціальності 053 Психологія
 Анастасії Олегівни Прядко

Дошкільна освіта, як первинна ланка системи освіти в Україні, є фундаментом формування людини і покликана забезпечити гармонійний розвиток дитячої особистості. Інтенсивне впровадження нових технологій, інноваційних методів роботи з дошкільниками зумовлює особливі вимоги до професійної компетентності працівників у сфері дошкільної освіти. Дошкільний вік є важливим періодом розвитку людини, тому некомпетентний, деструктивний вплив дорослого здатен призвести до незворотності становлення психічних процесів дитини. Це стосується не лише впливу батьків, але й вихователів, які супроводжують дітей в освітньому процесі ЗДО, і які потребують постійного професійного вивіщення. Тому в системі дошкільної освіти чільне місце має посісти подолання професійних стереотипів та формування інноваційного мислення та підходів.

Анастасія Олегівна Прядко провела експериментальне дослідження на базі закладу дошкільної освіти № 518 м. Києва.

Результати дисертаційного дослідження Анастасії Олегівни Прядко були апробовані впродовж 2020 – 2021 років шляхом впровадження програми психологічного супроводу подолання професійних стереотипів вихователів.

Педагогічним працівникам закладу надані психологічні рекомендації з подолання негативних, трансформації застарілих і закріпленню позитивних професійних стереотипів вихователів.

Директор
 ЗДО 518 м.Києва



Тетяна ШЕВЧЕНКО

ДНІПРОВСЬКА РАЙОННА В МІСТІ КИЄВІ ДЕРЖАВНА АДМІНІСТРАЦІЯ
УПРАВЛІННЯ ОСВІТИ
ЗАКЛАД ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ № 576

бульвар І.Шамо, 9/1, м. Київ, 02154, тел.(044) 353-62-61, E-mail: sadok576@gmail.com

Код ЄДРПОУ 22876394

1402/20 № 39/24

Довідка

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
«Психологічні особливості подолання професійних стереотипів вихователів в
умовах реформування дошкільної освіти»
на здобуття наукового ступеня доктора філософії
зі спеціальності 053 Психологія
Анастасії Олегівни Прядко

Активний процес модернізації освітнього процесу в Україні висуває якісно нові вимоги й, зокрема, до дошкільної освіти, що пов'язані з переходом закладів дошкільної освіти від режиму функціонування до режиму розвитку, що, в свою чергу, обумовлює наявність не тільки висококваліфікованих кадрів, а й, насамперед, творчих особистостей, що впроваджують інноваційні методи роботи з дітьми, мають високий рівень емоційного інтелекту, вміють знаходити підхід до кожного малюка, працюють над самовдосконаленням та підвищенням власного рівня своєї кваліфікації. Роль вихователя у закладах дошкільної освіти стає дедалі складнішою. Тому в системі дошкільної освіти чільне місце має посісти подолання професійних стереотипів та формування інноваційного мислення та підходів.

Анастасія Олегівна Прядко провела експериментальне дослідження на базі закладу дошкільної освіти № 576 м. Києва.

Результати дисертаційного дослідження Анастасії Олегівни Прядко були апробовані впродовж 2020 – 2021 років шляхом впровадження програми психологічного супроводу подолання професійних стереотипів вихователів.

Надані психологічні рекомендації з подолання негативних, трансформації застарілих і закріплення позитивних професійних стереотипів вихователів.

Директор ЗДОШ № 576 м. Києва



(Handwritten signature)

Світлана Дмитрієва



УКРАЇНА
ДОШКІЛЬНИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД (ЯСЛА - САДОК) № 242
ДАРНИЦЬКОГО РАЙОНУ м. КИЄВА

02068, м. Київ, вул. Кошиця 9а, тел. (044) 564-97-95, vyrllytsya@ukr.net

Від 02.06.2021

№ 46

Довідка

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
«Психологічні особливості подолання професійних стереотипів
вихователів в умовах реформування дошкільної освіти»

на здобуття наукового ступеня доктора філософії

зі спеціальності 053 Психологія

Анастасії Олегівни Прядко

Видана Прядко Анастасії Олегівні в тому, що впродовж 2018 – 2021 років на базі дошкільного навчального закладу (ясла – садок) № 242 здійснювала експериментальне дослідження та апробацію результатів на тему: «Психологічні особливості подолання професійних стереотипів вихователів в умовах реформування дошкільної освіти» серед вихователів.

Дослідження полягає в тому, щоб дослідити наявність не ефективних професійних стереотипів вихователів та визначити психологічні особливості їх подолання в умовах реформування дошкільної освіти.

Результати дисертаційного дослідження Анастасії Олегівни Прядко були апробовані впродовж 2020-2021 шляхом впровадження в освітній процес закладу дошкільної освіти програми психологічного супроводу подолання професійних стереотипів вихователів.

Впровадження програми психологічного супроводу подолання професійних стереотипів вихователів сприяло поглибленню знань вихователів щодо сучасних вимог до професійних та особистісних якостей педагога, підвищенню рівня когнітивної гнучкості, зниженню рівня професійної стереотипізації, а також формуванню нових умінь та навичок, необхідних для ефективної взаємодії з дітьми дошкільного віку та їх батьками.

Директор



Наталія МАЛЮГА

ВИКОНАВЧИЙ ОРГАН КИЇВСЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ
(КИЇВСКА МІСЬКА ДЕРЖАВНА АДМІНІСТРАЦІЯ)

**КИЇВСЬКИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ БОРИСА ГРІНЧЕНКА**

Вул. Бульварно-Кудрявська, 18/2, м. Київ,
Україна, 04053, тел./факс: +380 44 272-19-02
kubg.edu.ua, e-mail: kubg@kubg.edu.ua
ЄДРПОУ 02136554



EXECUTIVE BODY OF KYIV CITY COUNCIL
(KYIV CITY STATE ADMINISTRATION)

**BORYS GRINCHENKO
KYIV UNIVERSITY**

18/2 Bulvarno-Kudriavska St., Kyiv,
Ukraine, 04053, tel./fax: +380 44 272-19-02
kubg.edu.ua, e-mail: kubg@kubg.edu.ua

15.06.20р. № 19-Н

На № _____ від _____

Довідка

**про впровадження результатів дисертації
Прядко Анастасії Олегівни
на тему «Психологічні особливості подолання професійних
стереотипів вихователів в умовах реформування дошкільної освіти»
на здобуття ступеня доктора філософії
зі спеціальності 053 Психологія**

Упродовж 2020 – 2021 років на базі Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка здійснювалася апробація результатів дисертації А. О. Прядко на тему «Психологічні особливості подолання професійних стереотипів вихователів в умовах реформування дошкільної освіти».

Результати дисертаційного дослідження А. О. Прядко були проведені для студентів зі спеціальності 012 Дошкільна освіта першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів вищої освіти з метою психологічної підготовки їх до подолання професійних стереотипів у роботі вихователя. Матеріали дисертації є актуальними, мають вагомe теоретичне та практичне значення у процесі підготовки вихователя.

Впровадження в освітній процес відбувався за авторським спецкурсом-тренінгом: «Портрет сучасного вихователя». А. О. Прядко взяла участь у серії вебінарів «Лепбук професійного успіху» Педагогічного інституту організованих кафедрою дошкільної освіти. На вебінарах відбулось обговорення психологічних рекомендації з подолання негативних, трансформації застарілих і закріпленню позитивних професійних стереотипів вихователів шляхом підвищення креативності та зменшення когнітивної ригідності. Було презентовано програму психологічного супроводу подолання професійних стереотипів вихователів в закладах дошкільної освіти.

Розробка та впровадження сприяли розширенню та поглибленню знань майбутніх і практикуючих фахівців щодо сучасних вимог до професійних та особистісних якостей педагогів, механізмів впливу на подолання професійних стереотипів вихователів в умовах реформування дошкільної освіти.

Результати дисертації А. О. Прядко обговорені і схвалені на засіданні кафедри дошкільної освіти (протокол № 20 від 06 травня 2021 р.) Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка та рекомендовані до подальшого впровадження.

Проректор
з науково-педагогічної
міжнародної діяльності



Лілія ГРИНЕВИЧ