

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХМЕЛЬНИЦЬКА ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНА АКАДЕМІЯ

**ІННОВАЦІЙНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ
У ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ
ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ
ДО РОБОТИ В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ**

МОНОГРАФІЯ

За науковою редакцією
К.Л. Крутій, Л.В. Зданевич

ФОР Цюпак А.А.
Хмельницький – 2025

УДК 378.147.091.12.011.3:373.2/3:001.895

I 66

Рекомендовано до друку вченою радою Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (протокол № 8 від 28 серпня 2025 р.)

Рецензенти:

Іванова Вікторія Вікторівна, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри дошкільної та спеціальної освіти Мукачівського державного університету;

Рейпольська Ольга Дмитрівна, доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу дошкільної освіти Інституту педагогіки НАПН України;

Янкович Олександра Іванівна, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки і методики початкової та дошкільної освіти Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

I 66 Інноваційні педагогічні технології у підготовці фахівців дошкільної та початкової освіти до роботи в закладах освіти: монографія / за наук. ред. К. Л. Крутій, Л. В. Зданевич. Хмельницький, 2025. 408 с.
ISBN 978-617-513-723-9

У монографії «Інноваційні педагогічні технології у підготовці фахівців дошкільної та початкової освіти до роботи в закладах освіти» висвітлено особливості професійної підготовки здобувачів вищої освіти спеціальності А2 Дошкільна освіта та А3 Початкова освіта в контексті викликів сьогодення.

Матеріали монографії адресовано викладачам і здобувачам закладів вищої освіти, викладачам інститутів післядипломної педагогічної освіти, керівникам і педагогічним працівникам освітніх закладів, а також усім, хто цікавиться питаннями професійної підготовки педагогічних кадрів до роботи в закладах дошкільної та початкової освіти.

УДК 378.147.091.12.011.3:373.2/3:001.895

Статті публікуються в авторській редакції

© Атрощенко Т., Граб О., Деснова І., Дудаш О., Зданевич Л., Крутій К., Молнар Т., Пісоцька Л., Попович О., Цегельник Т., Шоробура І., Ющик Л., 2025.

© Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, 2025.

ISBN 978-617-513-723-9

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	5-7
Шоробура І., Пісоцька Л. Структурно-функціональні моделі підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до професійної діяльності	8-39
Атрощенко Т., Дудаш О. Формування фахової компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти засобами інтерактивних технологій: методологія та практика	40-79
Зданевич Л. Інноваційні підходи до професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до роботи з дезадаптованими дітьми	80-126
Деснова І. Запровадження технології моделювання в професійній підготовці майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до формування в дітей дошкільного віку основ безпечної поведінки	127-164
Крутий К. Партисипативний підхід та методи навчання в підготовці майбутніх педагогів до застосування soft skills у практичній діяльності в закладах дошкільної освіти	165-215
Цегельник Т. Підготовка майбутніх вихователів до використання інформаційно-комунікаційних технологій з дітьми дошкільного віку в умовах інклюзивного освітнього середовища	216-252
Молнар Т. Інтерактивні педагогічні технології у підготовці майбутніх учителів початкових класів до професійної діяльності в умовах міжкультурності	253-289
Попович О. Інноваційні педагогічні технології у підготовці майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до роботи з дітьми раннього віку в сенсорно збагаченому середовищі	290-329
Граб О. Використання інноваційних педагогічних технологій у підготовці майбутніх вихователів до формування первинних уявлень про природне довкілля в дітей дошкільного віку	330-366

Ющик Л. Запровадження технології кооперативного навчання в професійній підготовці майбутніх вихователів до організації партнерської взаємодії з батьками дітей раннього віку367-405

ПЕРЕЛІК партисипативних та інтерактивних технологій і методів, зазначених у монографії406-407

ІННОВАЦІЙНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ РАНЬОГО ВІКУ В СЕНСОРНО ЗБАГАЧЕНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Оксана ПОПОВИЧ,

*доктор педагогічних наук, професор,
декан педагогічного факультету,
Мукачівський державний університет
(м. Мукачево)*

Анотація. У статті акцентовано увагу на необхідності використання інноваційних педагогічних технологій у процесі підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до роботи з дітьми раннього віку в сенсорно збагаченому середовищі. Зазначено, що підготовка передбачає комплексне застосування різних форм організації навчальної та навчально-професійної діяльності (аудиторних та позааудиторних навчальних занять, інноваційних за формою організації та проведення практичних занять, виконання групових проєктів, симулятивні ігри, веб-квести, дискусії тощо). Доведено, що підвищення ефективності підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до роботи з дітьми раннього віку в сенсорно збагаченому середовищі уможливорюється за умови використання інноваційних педагогічних технологій і методів, які є взаємопов'язаними, взаємозумовленими і системно реалізованими в освітньому процесі, а також різноманітних форм роботи: відео-каст, подкаст, мультимедійна презентація, комікс, мультфільм, пісня, відредаговане відео, реп, блог, пост на форумі, промова-переконання; застосування Scrum-підходу для розробки з майбутніми вихователями дизайну сенсорно збагаченого середовища для дітей раннього віку на основі шкали ECERS.

Ключові слова: технологія, педагогічна технологія, скаффолдінг, «риштування», метод, прийом, професійна підготовка, майбутні вихователі, сенсорно збагачене середовище, діти раннього віку.

Abstract. The article focuses on the need to use innovative pedagogical technologies in the process of training future teachers of preschool education institutions to work with young children in a sensory enriched environment. It is noted that the training involves the integrated use of various forms of organization of educational and educational and professional activities (classroom and extracurricular classes, innovative forms of organization and conduct of practical classes, group projects, simulation games, web quests, discussions, etc.) It has been proven that increasing the effectiveness of training future preschool teachers to work with young children in a sensory-enriched environment is possible through the use of innovative pedagogical technologies and methods that are interconnected, interdependent and systematically implemented in the educational process, as well as various forms of work: video cast, podcast, multimedia presentation, comic book, cartoon, song, edited video, rap, blog, forum post, persuasive speech; application of the Scrum approach to develop a design of a sensory-enriched environment for young children based on the ECERS scale with future educators.

Keywords: technology, pedagogical technology, scaffolding, scaffolding, method, technique, professional training, future educators, sensory enriched environment, young children.

Педагогічні технології як важливий компонент підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти

Трансформації змісту вищої педагогічної освіти зумовлюють урахуванням сучасних світових тенденцій, переорієнтацію змісту освіти на використання передових світових та вітчизняних практик підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти (далі – ЗДО) до роботи з дітьми раннього віку в сенсорно збагаченому середовищі.

Педагогічні технології є важливими компонентами у підготовці майбутніх вихователів ЗДО до роботи з дітьми раннього віку, адже можуть охоплювати різні компоненти, наприклад: засоби масової інформації, інструменти, методи тощо [9; 10]. Засоби технологій дуже важливі, оскільки можуть підтримуючи процес навчання сприяють

досягнення мети підготовки майбутніх фахівців, розвитку їх потенціалу. В умовах стрімкого розвитку сучасних технологій викладачі закладів вищої освіти мають продовжувати адаптуватися до застосування нових педагогічних технологій та використовувати їх у процесі підготовки майбутніх педагогів.

Будь-яке теоретичне знання потребує засобів для практичної реалізації, які частіше виступають у вигляді технологій. У словниках подають різні тлумачення цього терміну, серед яких зупинимося на такому: «*технологія* (від грецького *techné* – мистецтво, майстерність, уміння і *logos* – наука, поняття, учіння) – сукупність прийомів і способів одержання, обробки та переробки сировини, матеріалів; сукупність знань про способи та засоби проведення виробничих процесів і самі процеси (технологічні), за яких відбувається якісне перетворення об'єкта обробки» [3, с. 543].

Під *педагогічною* технологію розуміється комплекс навчально-методичних і методологічних засобів педагогічної системи, що ефективно використовується педагогом у практичній діяльності [3, с. 416].

Спочатку під поняттям «педагогічна технологія» розуміли запровадження різноманітних технічних засобів у навчанні (ТЗН), тобто запровадження інженерної думки, технологій в освіті. З виникненням програмованого навчання відбулися зміни в розумінні освітнього процесу, що привело до розробки теорії навчання з активним запровадженням системи спеціальних засобів і методів (лінгафонні кабінети, тренажери тощо), а поняття «технології в освіті» трансформувалося в «освітні технології».

Педагогічна технологія – це відповідна техніка та інструментарій реалізації освітньо-професійної програми (далі – ОПП) та діяльності викладача, що впроваджують науково обґрунтований стандарт вищої освіти.

Педагогічні технології сприяють розширенню світогляду здобувачів вищої освіти. Результати, отримані дослідниками (К. Enberg), показують, що викладачі ЗВО переважно використовують активні методи навчання тому, що хочуть, щоб студенти досягли глибшого навчання, а також через те, що й самі потребують

розвитку [23]. Більшість опитаних викладачів вважають, що впровадження активних методів навчання є їх власним обов'язком, а меншість – що це інституційна відповідальність. Основною проблемою використання активних методів у навчанні визначають наступні: значний розмір аудиторії та труднощі, що пов'язані з формувальним оцінюванням і виставленням оцінок успішності у процесі використання активних методів навчання [23]. Найбільш підходящим «часовим вікном» для запровадження активних методів навчання студентів є: створення принципово нових курсів або ж при освоєнні та підготовці до викладання викладачами нових освітніх компонентів.

Освітня технологія – комплексний інтегрований процес, що охоплює людей, ідеї, засоби та способи організації діяльності для аналізу проблем планування, забезпечення, оцінювання; освітня технологія охоплює науково обґрунтований проєкт освітнього процесу (або інакше – модель педагогічної системи) та систему дій педагога та вихованців, які діють відповідно до цього проєкту; освітня технологія відображає загальну стратегію розвитку й здійснення процесу освіти, надання знань у сфері єдиного освітнього простору [3, с. 400].

Визначимо *переваги використання педагогічних технологій*, які можуть покращити результати підготовки майбутніх педагогів, а саме:

- *більш легкий та швидкий доступ до інформації*: інформаційні технології спростили та прискорили доступ до інформації, тому здобувачі можуть отримати найсвіжішу інформацію за короткий час через інтернет;

- *більш інтерактивне та цікаве навчання*: викладачі можуть використовувати різноманітні технології, наприклад, мультимедіа та презентації на різних сервісах (Google Презентації, Canva, Piktochart, Prezi тощо), щоб покращити освітній процес майбутніх вихователів ЗДО; створювати навчальні програми і використовувати програмне забезпечення інтерактивного навчання;

- *використання технологій у дистанційному/змішаному навчанні*: здобувачі можуть навчатися дистанційно за допомогою таких технологій, як відеоконференції та електронне навчання, що дозволяє їм залишатися на зв'язку зі своїми викладачами;

- *навчання можна адаптувати до потреб майбутніх вихователів ЗДО:* за допомогою педагогічних технологій здобувачі можуть навчатися відповідно до того рівня і в тому темпі, що відповідають їхнім здібностям;

- *більш просте і точне оцінювання навчання:* викладачі можуть використовувати додатки та програмне забезпечення для вимірювання успішності майбутніх вихователів ЗДО, надавати більш точні та коректні відгуки.

Використання педагогічних технологій у навчанні є дуже ефективним, особливо – онлайн-освітніх технологій з використанням платформ Google Classroom, Google Meet та Zoom. У цілому, технології мають значний потенціал для покращення результатів професійної підготовки майбутніх вихователів ЗДО.

Реалізація педагогічних технологій здійснюється за допомогою певних методів.

Метод візуалізації сприяє формуванню системного мислення здобувачів за рахунок концентрації та виокремлення найбільш значущих і суттєвих елементів змісту дисципліни, що вивчається. Наприклад, зміст *лекції-візуалізації* змінюється під впливом чинників, форм і методів активного й інтерактивного навчання, що сприяє більш успішному сприйняттю та запам'ятовуванню здобувачами вищої освіти навчального матеріалу. У лекції важлива певна візуальна логіка та дозування подачі матеріалу, манера та стиль спілкування викладача з аудиторією.

Лекцію-візуалізацію найкраще використовувати на етапі знайомства майбутніх фахівців з новою темою для полегшення сприйняття складних елементів. Візуалізація сприяє створенню проблемної ситуації, вирішення якої складає основу аналізу, синтезу, узагальнення, класифікації з формуванням цілісного уявлення про досліджуваний об'єкт. Підготовка лекції-візуалізації потребує визначення пріоритетних акцентів структури лекції, презентації матеріалу (інфографіка, моделі, схеми, малюнки, світлини тощо), що сприятиме концентрації уваги здобувачів на його особливості [14].

Особливістю методики проведення лекції-візуалізації як інтерактивного заняття є циклічний характер діяльності, коли подання

візуальних матеріалів і коментарі викладача узагальнюються обговоренням їх змісту, висловлюванням ідей здобувачами вищої освіти, елементами дискусії тощо. У дослідженнях авторів монографії «Екстрене дистанційне навчання в Україні» зазначається, що лекція-візуалізація підтвердила свою актуальність у процесі екстремальних умов навчання (COVID-19) [6].

Освіта майбутніх фахівців має починатися з розгляду найважливіших елементів процесу навчання: здобувача та середовища. С. Барончеллі (S. Baroncelli) та її колеги [16, с. 22] припускають, що не існує шаблонів для створення ідеальної взаємодії між цими двома елементами, проте, для досягнення оптимального балансу між навчанням і розвитком, необхідно забезпечити наступне: розширення можливостей здобувача через автономію; професійне навчання та співпраця в командах для накопичення знань; створення позитивного емоційного клімату; інтеграція активного зворотного зв'язку; забезпечення мотивації до постійного розвитку [16, с. 22].

Здобувачі вищої освіти потребують можливості побачити, як викладачі аналізують проблеми; отримати зворотний зв'язок про використання тих чи інших дій, пропозиції в процесі виконання завдань. Такий підхід до навчання може забезпечити інноваційну платформу, оскільки активно залучає здобувачів до процесу навчання; визнає ідіосинкразію (суміщення) знань здобувача вищої освіти, зумовлює важливість зміни неправильних уявлень про науку та необхідність підготовки до професійної діяльності, приділяючи особливу увагу перенесенню навчання на практику [16, с. 23].

Задля реалізації будь-якої ОПП добираються освітні компоненти, які можуть забезпечити її виконання. Викладач завжди відшукує педагогічні технології та інтерактивні методи, які б максимально відповідали меті та завданням програми, сприяли формуванню в майбутніх педагогів фахових і спеціальних компетентностей, забезпечували якість навчальних результатів [11, 12]. Проте, не всі та не завжди педагогічні технології, обрані викладачем, гарантовано дають прогнозований позитивний результат, хоча зусиль було докладено чимало.

Причин є багато, серед них: незнання з боку викладача недоліків і переваг застосування певної технології, плутанина з можливостями та обмеженнями інтеракції у процесі лекційного чи практичного заняття. Так, О. Пометун пропонує таке визначення: «інтерактивні методи навчання – це способи організації взаємодії учнів у навчальному процесі з метою досягнення зазначених дидактичних результатів» [4, с. 417].

Часто-густо повідомляється, що методи або та чи інша технологія є інтерактивними, але на практиці виявляється, що це є прийом. Гарний, але прийом, і ніякого відношення до технології, тим більше до інтерактивної, він немає. Прикладом може бути прийом «Мікрофон», який із одних методичних рекомендацій в інші блукає як «інтерактивна технологія», іноді навіть можна прочитати, що це «методика». «Мікрофон» – це прийом, який може використовуватися як підсилювальний мотиватор до будь-якої технології, адже ніяких ознак технології цей прийом немає.

Важливими є *критерії*, за якими можна визначити технологію:

- парадигмальність – проєкт майбутнього освітнього процесу (конкретної освітньої події);
- спрямованість на універсалізацію підходів до вивчення навчального матеріалу студентами всієї академічної групи;
- системна процесуальність і результативність технології;
- суб'єкт-об'єктні відносини – хто є суб'єктом (дитина, учень, студент, взагалі той, хто навчається), а хто є об'єктом.

Розглянемо кілька інноваційних педагогічних технологій та відповідні методи їх здійснення.

Педагогічна технологія скаффолдінгу

У перекладі з англійської слово «скаффолдінг» (scaffolding) означає «риштування». В англomовній літературі з проблем освіти цим терміном позначають процес, коли учень вирішує завдання за підтримки педагога/викладача/дорослого або іншої більш досвідченої людини (експерта).

Використання терміну «скаффолдінг» у різних контекстах є настільки поширеним, що, на думку ряду дослідників, він *може використовуватися як синонім будь-якого виду підтримки*, що надається тим, хто навчається, в освітньому процесі (Карр та А. Пайк (A. Carr, & A. Pike [21])).

У перекладі з іншомовних джерел термін «scaffolding» означає *«риштування»* [17; 18, 33]. Новий тлумачний словник української мови подає таке трактування: *риштування (риштовання) – «тимчасове дерев'яне або трубчасте обладнання, що встановлюється біля стін споруди в процесі її відбудови, ремонту, реставрації; тимчасове пристосування для підтримування чого-небудь у певному положенні»* [8, т.3, с. 911]. *Семантичний аналіз цього визначення дає нам такі ключові слова: тимчасове підтримування в певному положенні чого-небудь. Саме це і є ядром скаффолдінгу – тимчасова підтримка (підпора, допомога).*

Теорію скаффолдінгу в навчанні вперше сформулювали 1976 р. американські психологи Д. Вуд, Дж. Брунер і Г. Росс (D. Wood, J. Bruner, & G. Ross) [33], опублікувавши статтю в часописі «Дитяча психологія та психіатрія». Відомо, що автори статті використали термін скаффолдінг з метою опису підтримки дитини з боку педагога. На думку дослідників, підтримка корегується в процесі навчання дитини, а потім припиняється, коли той, хто навчається, більше не вимагає підтримки і стає незалежним від неї [20].

Педагогічна технологія «риштування» визначається як процес зменшення підтримки в міру того, як студенти набувають більшого досвіду. Існують різні інтерпретації визначення «скаффолдінгу». В деяких дослідженнях риштування визначається як різні види навчальної підтримки, тоді як інші автори наголошують на необхідності досягнення здобувачами саморегуляції шляхом «загасання» впливу викладача.

Термін «риштування» було використано як метафору для опису процесу, в якому дорослі/експерти допомагають дітям/новачкам/студентам освоїти виконання певних завдань, які вони не можуть виконувати без сторонньої допомоги. Завдання має бути настільки складним, що самотійно студент точно не впорається, але

за підтримки воно виявляється йому під силу. *Викладач закладу вищої освіти пропонує допомогу лише тим здобувачам, яким воно не під силу.*

Скаффолдінг («риштування») як педагогічна технологія супроводу з боку викладача в процесі вирішення здобувачами завдань високої складності може включати, наприклад: кейс-стаді, форсайт, квазідіяльність тощо.

Педагогічна технологія скаффолдінгу передбачає концептуалізацію зон найближчого розвитку, яка на думку вчених починається з її соціального, культурного й історичного контексту, забезпечуючи просторовий розвиток, що відображає соціогенетичні корені всього психічного функціонування людини.

Зона найближчого розвитку – це проміжок між тим, що здобувач може здатний виконати сам (експертна стадія), і чого може досягнути при підтримці однолітків або інструктора (педагогічна стадія). Ідея Л. Виготського про зону найближчого розвитку передбачає, що той, хто навчається, є, насамперед, самостійним дослідником. Завдання, з якими стикається людина в процесі навчання, Л. Виготський розділив на три типи: *завдання, які ми можемо виконати самі (What I can do); завдання, які ми можемо виконати під чийось керівництвом (What I can't do with help); завдання, з якими ми не здатні впоратися (What I can't do)* [32, с. 199]. Л. Виготський вважав, що «гарне навчання» відбувається в зоні найближчого розвитку (унаочнено на рис. 1).

За Л. Виготським, навчання відіграє важливу роль, допомагаючи людині інтегруватися в своє соціокультурне середовище. Вчений виступав за парадигму розвитку з оцінювання дитячого інтелекту, яка має охоплювати і рівень складності, в якому дитина може виконати завдання самостійно, і потенційний рівень, у якому вона може виконати завдання за допомогою інших у майбутньому. Тільки зрозумівши цей потенційний рівень, педагог може застосувати відповідну інструкцію, щоб допомогти дитині ефективно наблизитися до цього майбутнього рівня, що, безумовно, буде найбільш ефективним навчанням.

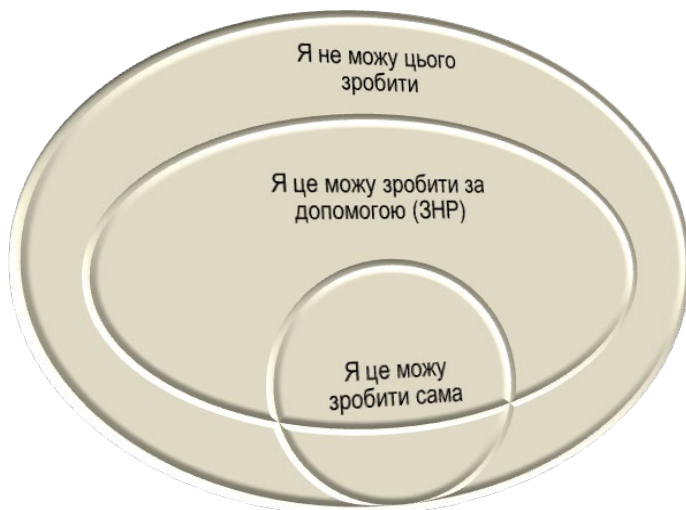


Рис. 1. Зони актуального та найближчого розвитку дитини [32]

Цю думку розгорнуто й у дослідженні Н. Богданової [1]. *Зона найближчого розвитку дитини* – «це дистанція між рівнем її фактичного розвитку, що визначається за допомогою самостійно розв’язуваних завдань, та рівнем можливого розвитку, що визначається за допомогою завдань, що вирішуються дитиною під керівництвом дорослих або в співпраці з розумнішими однолітками» [32, с. 199].

Логічно, що виникає питання, чи є «риштування» і зона найближчого розвитку синонімічними процесами?

Л. Виготський у концепції ЗНР описав поточні *рівні компетентності тих, хто навчається*, як «бутони» чи «квіти». «*Риштування*» – це процес, де викладач визначає «бутони», потім контролює продуктивність і *перетворює на «плоди»*, які з’являються в міру того, як студенти переміщуються до своєї зони найближчого розвитку. Так, Л. Куїн (L. Qin) [28] стверджує, що скаффолдінг і зона найближчого розвитку – це не одне й те саме. Дослідниця доводить, що вони різняться за своєю метою та взаємодією із оточуючим. Більше того, «риштування» як архітектурна метафора статична, тоді як зона

найближчого розвитку ґрунтується на органічній метафорі Л. Виготського про бутони, квіти та фрукти в саду [32].

Мета скаффолдінґу – швидкість виконання завдань, а *мета зони найближчого розвитку* – розвиток, що означає здатність засвоювати інформацію та реконтекстуалізувати її для нових і, можливо, більш складних завдань або проблем. Це може статися в «риштуваннях», але якщо цього не відбувається, процес вважається також успішним, якщо той, хто навчається, може виконувати завдання незалежно та швидко.

У своїх працях Л. Виготський не використовував термін «риштування» в контексті освіти. «Педагогіка з риштуванням» вимагає, щоб викладач міг надати відповідне «риштування» в потрібний момент, щоб підштовхнути того, хто навчається вперед, водночас викладач має бути в змозі визначити, чи підходить «риштування» та чи потрібне воно. Для викладача, що спостерігає за студентами, ніколи не буває «періоду очікування або часу відпочинку», і він пропонує допомогу тільки тоді, коли відчуває потребу в того, хто навчається (рис.2).

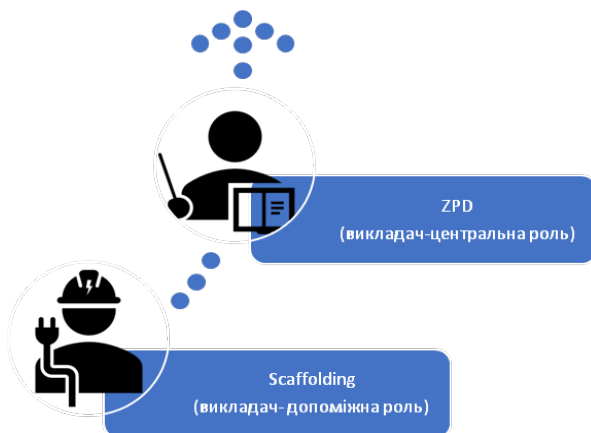


Рис. 2. Ролі викладача в освітньому процесі

Уточнимо, що роль викладача в scaffolding є «допоміжною» і з'являється лише тоді, коли це необхідно, тоді як у зоні найближчого розвитку (ZPD) педагог відіграє основну/центрально роль, яка більш

активно забезпечує посередництво, намагаючись не відставати від розвитку того, хто навчається.

У табл. 1. відображено порівняння скаффолдінгу та зони найближчого розвитку дитини за визначеними параметрами.

Таблиця 1

Порівняння скаффолдінгу та зони найближчого розвитку

Параметр порівняння	Скаффолдінг (допомога, підтримка, риштування з боку дорослого)	Зона актуального та найближчого розвитку (обсяг втручання дорослого)
Запитання до дітей	Ставляться запитання в процесі гри дитини (дидактизм поведінки дорослого), зупинка діяльності дитини за бажанням (вимогою) дорослого	Дозволяє дитині вдосталь гратися, шукати самостійно відповіді на свої запитання, обирати знаряддя або виготовляти самостійно для власної діяльності
Дидактична спрямованість	Спрямування гри на конкретний, цінний для дорослого результат	Спостереження за метою, визначення глибини та складності навчання
Обсяг допомоги	Допомага дитині здолати труднощі або вирішити проблему за неї	Спостереження за дитиною та її пошуком вирішення проблеми, до кого вона звертається за допомогою
Втручання дорослих	Перенаправлення поведінки дітей у бік, комфортний для дорослого	Зазвичай діти можуть вирішити проблему для задоволення своїх потреб
Здобуття досвіду	Упевненість у правильності своїх дій дітей щодо постійного втручання в гру та навчання дітей	Надання дитині часу та простору для набуття власного досвіду. Пріоритет для дорослого: «

Важливим для викладання є визначення того, з чим студент може впоратися самостійно, і дозволити йому зробити якнайбільше без будь-якої допомоги.

Скаффолдінг/«риштування» не передбачає методи, орієнтовані на викладача-інструктора, модератора чи фасилітатора. Основна мета «риштування» полягає в тому, щоб викладачеві своєчасно «зникнути», тобто усунутися та перекласти відповідальність за навчання на студентів. Викладач може ефективно навчати будь-якій дисципліні, використовуючи методи та прийоми риштування, проводячи через зону найближчого розвитку студента.

Саме риштування змінює рівень підтримки відповідно до когнітивного потенціалу здобувача вищої освіти. Впродовж навчального заняття можна регулювати кількість вказівок відповідно до потенційного рівня успішності. Важливим для викладання є визначення того, з чим студент може впоратися самостійно, і дозволити йому зробити якнайбільше без будь-якої допомоги.

Скаффолдінг/«риштування» не передбачає методи, орієнтовані на викладача-інструктора, модератора чи фасилітатора. Основна мета «риштування» полягає в тому, щоб викладачеві своєчасно «зникнути», тобто усунутися та перекласти відповідальність за навчання на студентів. Викладач може ефективно навчати будь-якій дисципліні, використовуючи методи та прийоми риштування, проводячи через зону найближчого розвитку студента.

Саме риштування змінює рівень підтримки відповідно до когнітивного потенціалу здобувача вищої освіти. Впродовж навчального заняття можна регулювати кількість вказівок відповідно до потенційного рівня успішності.

Науковці Д. Вуд, Дж. Брунер і Г. Росс, Дж. Ангелері (D. Wood, J. Bruner, & G. Ross, J. Anghileri) [15, 20, 33,] визначають ключові принципи скаффолдінгу:

- *вербування*: заручення інтересом того, хто навчається, та його прихильністю до вимог поставленого завдання; підтримування інтересу до завдання та заняття;
- *зменшення ступеню свободи*: спрощення завдання, щоб зворотний зв'язок регулювався до межі (рівня, який може бути використаний для коректування дій), тобто зниження складності завдання до рівня, в якому той, хто навчається, може діяти самостійно;

- *технічне обслуговування*: спрямовування того, хто навчається, у прагненні до конкретної мети, підтримка напряму (утримання мети розв'язання завдання);

- *маркування*: підкреслення та інтерпретація розбіжностей; виокремлення критичних ознак, у тому числі відмінностей між передбачуваним та досягнутим результатом дії (власне, це одна з найбільш значущих функцій, пов'язаних із постановкою умов рефлексії своїх дій);

- *контроль*: реакція на емоційний стан того, хто навчається, контроль рівня фрустрації того, хто навчається, в процесі розв'язання завдання, що становить важливий аспект не лише з погляду пізнавальної орієнтації, а й як мотиваційно-афективний вимір співробітництва;

- *демонстрація чи моделювання*: розглядається не як показ готової моделі розв'язання завдання, а як засіб ідеалізації та визначення загального шляху розв'язання.

Дж. Брунер та його співавтори [20] основними принципами скаффолдінгу визначають також привернення уваги, обмеження свободи дії, утримання уваги на меті, підкреслення важливих деталей, не допускання фрустрації, демонстрування рішення, застосування.

Об'єднавши різні підходи та класифікувавши принципи скаффолдінгу в дві підгрупи можна визначити загальні (рис. 3) та специфічні принципи саме для цієї технології:



Рис.3. Загальні принципи скаффолдінгу

- *принцип залучення уваги:* педагог має зацікавити того, хто навчається, щоб домогтися його готовності дотримуватися правил виконання поставлених завдань;
- *утримання викладачем уваги на меті заняття* (оскільки тому, хто навчається, властиво відволікатися, викладачу варто заохочувати до виконання завдань, щоб не було втрачено мотивацію, підтримуючи процес шляхом активного навчального (філософського) діалогу зі студентами; надаючи структурований зворотний зв'язок і, за необхідності, – підказки або додаткове моделювання);
- *підкреслення важливих деталей:* педагог має звертати увагу того, хто навчається, на значущі деталі поставленого завдання;
- *демонстрування рішення.* викладач ЗВО має продемонструвати вирішення завдання, щоб здобувач зрозумів, що від нього вимагається, а також. може попросити здобувача пояснити своє бачення вирішення та спроби його реалізації; потім педагог може повторити рішення, яке продемонстровано, але в більш досконалій формі, а здобувач має змогу повторити дії педагога вже ефективніше, ніж при першій спробі;

- *принцип застосування*, зокрема, передбачає, подальший розвиток навчання, якщо здобувачам надається можливість застосувати те, про що вони вже дізналися, з коригуючим зворотним зв'язком.

При ефективному використанні технології рiштування коуч, пiдтримка викладачем виконання завдань поступово знижується з кожним навчальним завданням здобувача.

Охарактеризуємо *специфічні принципи скаффолдiнгу*, а саме:

- *обмеження вольових дiй*: викладач ЗВО має спростивши завдання, скорочує кiлькiсть дiй, якi небудiвнi для його вирiшення; беручи на себе всi зайвi дiї, а студенту дозволяє зосередитися на одному або декiлькох головних кроках;

- *не допускати фрустрацiї* студента: працювати над завданням у супроводi педагога здобувачу бiльш комфортнiше (слiд враховувати ризик надмiрної залежностi вiд педагога);

- *принцип згасання*. «Згасання» – це процес поступового видалення каркаса, встановленого для того, хто навчається, доки каркас повнiстю не зникне. Зрештою, iнформацiя засвоюється здобувачем i він стає незалежним, охоплюється його саморегуляцiя. Додаткова допомога/пiдтримка з боку педагога до тих пiр, надаватиметься до тих пiр, поки студенти не зможуть продемонструвати майстернiсть виконання нових або складних завдань. В мiру просування до педагогiчної майстерностi майбутнього вихователя, допомога чи пiдтримка викладача поступово зменшуються, вiдповiдальнiсть за навчання здобувача збiльшується;

- *титрування допомоги/пiдтримки*. Титрування – це метод кiлькiсного/масового аналізу, визначення небудiвного обсягу допомоги студенту. На думку С. Пунтамбекар та З. Хубшер (S. Puntambekar & R. Hubscher [27, с. 3], для ефективноi передачі вiдповiдальностi здобувачам вищої освiти, викладачевi небудiвно «титрувати допомогу» за допомогою «постiйної дiагностики». А. Епплбі та Д. Ленджер, Чжао та Орей (A. Applebee and G. Langer, Zhao and Orey) [26] визначають *п'ять критерiїв скаффолдiнгу*, а саме:

- *цiлеспрямованiсть i назмиснiсть*: завдання має чiтку мету, на її досягнення будуть спрямованi дiї студента;

- *відповідність можливостям і доречність*: завдання має бути достатньо важким для самостійного вирішення, але піддаватися зусиллям студента за сприянням педагога;

- *структурованість*: дії з моделювання та опитування структуровані навколо моделі відповідних підходів до вирішення завдання; зумовлюють природну послідовність думок і мовлення; організація виконання завдання має повинна сприяти природному перебігу думок здобувача, підштовхуючи його до правильного рішення;

- *співробітництво*: позитивна реакція педагога на тих, з ким працює і кого навчає; співробітництво педагога і здобувача, а не тільки оцінка його діяльності;

- *інтерналізація*: в міру того, як знання та навички засвоюються студентами, зовнішні «підпори» (підтримка викладача) поступово забираються.

Досягнення запропонованих викладачем цілей для студентів різного рівня сформованості професійних компетентностей можливе при використанні певних засобів підтримки, що можуть передбачатися ще на етапі розробки освітнього процесу.

Дослідники та практичні розробники К. Блюм, Д. Герлах, Н. Бенітт, С. Есер (C. Blume, D. Gerlach, N. Benitt, S. Eßer) [18] називають такі види *скаффолдінгу*: концептуальний, стратегічний, когнітивний, процедурний, соціальний. Дослідники пропонують визначати три рівні риштувань (рис. 4): м'які, жорсткі та умовні (soft scaffolding & hard scaffolding, mock scaffolding).

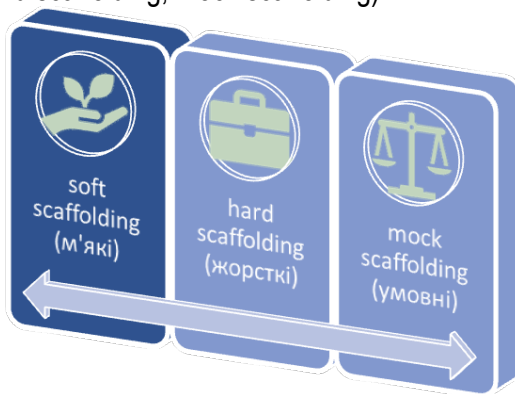


Рис. 4. Рівні «риштування»

Прикладом м'якого риштування, за С. Саймон та Дж. Кляйн (C. Simons, & J. Klein) [30], може бути ситуація, коли викладач входить до аудиторії та розмовляє зі своїми студентами. Він може поставити під сумнів їхній підхід до складної проблеми і дати конструктивний зворотний зв'язок. На жаль, правильне та послідовне застосування риштування може бути утруднено, коли в аудиторії велика кількість студентів з різним рівнем підготовки та сформованості компетентностей.

Є різні *допоміжні інструменти*, які можна використовувати для підтримки студентів. Із-поміж них можна виокремити такі: розбивка завдання на більш дрібні, більш керовані частини; використання «думки вголос» або вербалізація когнітивних процесів у процесі виконання завдання; спільне навчання, що сприяє командній роботі та діалогу між однолітками; конкретні підказки, запитання; коучинг; картки-підказки; моделювання. На думку В. Ланге (V. Lange) [24] та інших дослідників, існує *п'ять різних методів побудови скаффолдінгу*, які використовуються, щоб спрямовувати здобувачів до саморегуляції та незалежності, а саме: моделювання бажаної поведінки; пропозиція пояснень; запрошення тих, хто навчається, до участі в діяльності; перевірка й уточнення розуміння та запрошення студентів; підказки.

Моделювання виступає як навчання поведінці, що показує, як слід відчувати, думати чи діяти у певній ситуації. Існують такі *типи моделювання*:

1. *«Моделювання думай вголос»*. Впливає на слуховий зміст когнітивних процесів, пов'язаних із завданням (наприклад, викладач ЗВО пропонує студентам вербалізувати свої інтелектуальні процеси, щоб розбити незнайоме слово або текст на частини, щоб його можна було прочитати/зрозуміти); охоплює словесне супроводження розумового процесу або стратегії вирішення проблеми в процесі демонстрації завдання (педагог, усно викладаючи власні розумові процеси, демонструє правильний спосіб вирішення завдання на дошці).

2. *Моделювання продуктивності*. Не потребує усних інструкцій. Викладач може запропонувати скористатися шкалою оцінювання якості освітнього процесу в ЗДО (ECERS-3), щоб з'ясувати умови створення сенсорно збагаченого середовища для дітей раннього віку в групових кімнатах [25]. З цією метою він надає бланки

протоколів, у яких зазначено параметри оцінювання створених умов і варіанти моделювання, дає пояснення. На початку пояснення детальні інструкції часто повторюються. В міру того, як студент просувається у своїх знаннях, пояснення можуть складатися лише з ключових слів і підказок, які допоможуть здобувачу запам'ятати важливу інформацію.

Навчаючи студентів спостереженню та ідентифікації наявності у кімнаті групи ЗДО необхідних матеріалів, посібників та іграшок для сенсорного розвитку дітей, викладач спочатку проводить студентів шляхом детального вивчення вимог Санітарного регламенту діяльності ЗДО. При цьому, викладачеві, можливо, доведеться повторювати чи перефразувати, пояснювати зміст нормативного документа, потім закріплювати у процесі педагогічної практики під керівництвом методиста. В міру того, як здобувачі навчаються, набираються досвіду, викладач може просто підказувати те, що незрозуміло, зменшуючи свою допомогу до мінімуму.

Надалі можна запрошувати здобувачів до участі, особливо на ранніх стадіях, використання методу скаффолдінгу, який підвищить залученість студентів до процесу навчання. Інтегративна схема, створена з урахуванням поєднання шести ключових функцій і методів побудови скаффолдінгу (табл. 2), може бути ефективним інструментом для аналізу змісту педагогічних вказівок викладача студентам і для спрямування такого керівництва в межах їхньої спільної діяльності.

Таблиця 2

Аналіз стратегій скаффолдінгу

Мета скаффолдінгу (риштування)				
<i>Функції скаффолдінгу</i>				
вербування	зменшення ступеня свободи	технічне обслуговування	маркування, контроль	демонстрація чи моделювання
<i>Методи скаффолдінгу</i>				
підказки	перевірка та уточнення розуміння і запрошення студентів	запрошення тих, хто навчається, до участі	пропозиція пояснень	моделювання бажаної поведінки

Будь-яка комбінація засобів (методів) риштувань може розглядатися і як стратегія, і як технологія скаффолдінгу.

Дослідниця Д. Сільвер (D. Silver) пропонує, насамперед, оцінити поточний рівень знань і навичок тих, хто навчається, щодо конкретної теми заняття (лекційного, семінарського, практичного, лабораторного). Різний характер і обсяг допомоги, що надається викладачем, ґрунтується на діагностичних даних та оцінці дій студентів у процесі самостійного вирішення завдань на практичних заняттях. Така підтримка не просто диференційована, вона ніби підлаштовується під студента або надбудовується над його індивідуальною дією. Оскільки диференціація виду допомоги різним студентам заснована на результатах діагностики, що організовується в процесі спільної діяльності, багато авторів відзначають прямий і безпосередній зв'язок поняття скаффолдінгу з такими поняттями, як формувальне оцінювання, онлайн-моніторинг або онлайн-діагностика [29].

Розглянемо алгоритм використання технології скаффолдінгу при вивченні дисципліни «Психологія та педагогіка дітей раннього та дошкільного віку», а саме: поділ конкретної мети на завдання, комплексний підхід до завдання, доступність допомоги, негайна доступність допомоги (намір-допомога), оптимальний рівень допомоги (рис. 5).



Рис. 5 Алгоритм використання технології скаффолдінгу

Розподіл конкретної мети завдання. Викладач на лекційному занятті з теми «Розвиток дітей раннього віку» демонструє модель того, що мають виконати майбутні вихователі. Наприклад, результат конкретної мети, якої вони мають досягти. Крім того, викладач може змодельовати бажаний процес, наприклад, показати багаторівневе дослідження, а саме: добір діагностичного матеріалу, розробка плану діагностики розвитку дитини раннього віку, аналіз отриманих даних та їх інтерпретація. Головне – щоб перед тим, як взятися за самостійну роботу, студенти зрозуміли, якого результату від них очікують.

Комплексний підхід до завдання. У комплексному підході основна увага приділяється спільній меті, яку необхідно досягти впродовж усього процесу. Кожна особливість завдання засвоюється в міру того, як вона відноситься до загальної мети. Такий підхід зменшує кількість пасивних знань з боку того, хто навчається, й потреба у їх передачі незначна. Викладач закладу вищої освіти презентує тему заняття спочатку комплексно (план заняття), потім у спрощеному вигляді або дає простіше завдання, а потім поступово підвищує складність. Наприклад, педагог може розбити заняття на кілька міні-занять або розділити завдання на кілька підзавдань. Між кожним міні-заняттям викладач перевіряє, наскільки добре студенти розуміють основні ідеї, дає можливість попрактикуватися та пояснює, як ці навички допоможуть їм вирішувати складніші завдання.

Негайна доступність допомоги (намір-допомога). Центральне місце в процесі формування «риштування» займає допомога студентові впоратися з його поточними труднощами. Сутність підтримки полягає в тому, щоб допомогти студенту продовжити роботу з мінімально можливою допомогою. Якщо виявиться, що студентові з низьким рівнем мотивації чи сформованості компетентності потрібна постійна допомога, то слушною ідеєю може бути ідея звернення до коучингу як до стратегії, що допомагає здобувачу вищої освіти прогресувати.

Оптимальний рівень допомоги. Те, що студент може самостійно зробити, має відповідати рівню допомоги, тому слід надавати достатню допомогу для подолання поточної перешкоди, але рівень допомоги не має заважати робити свій внесок та брати участь у

процесі навчання. Так, викладач пояснює ключові поняття та терміни, які, на його думку, з великою ймовірністю спричиняють труднощі, за допомогою зрозумілих для них метафор, аналогій, асоціацій та інших стратегій. Коли ті, хто навчається, читатимуть текст, то пропонується викладачем (складений заздалегідь) електронний глосарій стане для них «підпорою», що підвищить впевненість здобувачів у своїх здібностях, дозволить їм зацікавитися текстом, зрозуміти та запам'ятати його зміст.

Використовуючи *метод семантичного конспекту* спочатку навчити створювати конспект як виписку із тексту-джерела (здійснюється у формі згорнутого та переосмисленого подання інформації), наголошуючи на тому, що семантичний (смысловий) конспект – це завжди закінчена думка, що передається одним реченням або висловлюванням. Одиницею знань предметної галузі є семантичні факти, а предметом семантичних фактів є поняття, закони, явища, процеси, властивості, ознаки, причини, наслідки, висновки тощо. Після засвоєння викладачами алгоритму запровадження технології скаффолдінгу слід розглянути практичну реалізацію деяких варіантів рихтування з дисципліни «Психологія і педагогіка раннього та дошкільного дитинства» на прикладі теми «Адаптація і дезадаптація дітей раннього віку»:

Спочатку студентам пропонуються спрощені версії лекційного заняття, завдання для практичного заняття та самостійної позааудиторної роботи. Потім поступово зростає складність завдань. Наприклад, для досягнення цілей аудиторного заняття на тему: «Адаптація: види, форми, можливості» лекцію можна поділити на серію міні-лекцій, які поступово просуватимуть здобувачів до глибшого розуміння розвитку дитини в онтогенезі. Тобто складне завдання пропонується послідовно. Можна використати дві найпоширеніші стратегії «побудови рихтувань», а саме: запитання до здобувачів, щоб перевірити їхнє розуміння матеріалу, та час для вправлень.

Між кожною міні-частиною викладач перевіряє розуміння здобувачами матеріалу, дає їм час для вправлення у вирішенні професійних квазізавдань і пояснює, як набуті навички допоможуть їм вирішити складніше завдання. Цьому сприяють матеріали, розміщені у

блогі викладача (покликання на блог <https://forumosvita.blogspot.com/2020/05/blog-post.html>).

Робота з *коуч-шифтом*, розробленим викладачами дисципліни, супроводжує здобувачів протягом усього періоду її вивчення, дає можливість самостійного ознайомлення з новими текстами, організації цікавих форм аудиторної роботи. Так, студентам було можна запропонувати роботу з текстом та QR-код для читання (джерело: Ф. Дольто «Боротьба за дитину»; пер. з фр. А. Рєпи. Харків: Книжковий Клуб «Клуб Сімейного Дозвілля», 2018. С. 538–545). Для всієї групи студентів можна поставити такі завдання: складіть 3 запитання до тексту Франсуази Дольто «Розмови в утробі», які б розкривали особливості спілкування з дитиною *in utero* [2]. Що вас здивувало в процесі читання цього тексту? Чому? Чи можете ви підтвердити (або спростувати) факти, викладені Франсуазою Дольто? Прочитайте за покликанням уривок із книги Маргарет Мід «Культура і світ дитинства» (розділ 4 «Горні арапеші», частина 3 «Народження дитини у арапешів»). Що є спільним у європейських дітей та дітей племені арапеші (плем'я із Папуа-Нова Гвінея, острови Океанії)? Розкажіть про факти з пренатального періоду розвитку дитини, які зацікавили вас у наведених джерелах (Ф. Дольто або М. Мід) тощо.

Здобувачам пропонується список нових слів, перш ніж вони починають читати складний текст. Викладач попередньо переглядає терміни, які, швидше за все, викличуть у студентів труднощі для сприйняття, використовуючи метафори, аналогії, асоціації слів та образів, інші стратегії, для розуміння значення найскладніших слів, з якими вони зіштовхнуться у тексті. Студенти будуть більш упевнені в своїх здібностях і з більшою вірогідністю зрозуміють і запам'ятають прочитане.

Для здобувачів пропонується модель завдання, яке необхідно виконати: наприклад, складання казки для адаптації дитини 3-х років до умов дошкільної освіти (самостійний вибір статі дитини). Викладач описує особливості дитини (гіперактивність, не розмовляє, відсутність сепарації з матір'ю). Далі пропонується показники (конкретні елементи): складання списку запитань для інтерв'ю з батьками дитини, урахування індивідуальних особливостей дитини та батьків з метою

поліпшити адаптацію та попередити дезадаптацію малюка в період звикання до умов закладу дошкільної освіти.

Наведемо приклади запитань для інтерв'ю з батьками:

Необхідність відпочинку і сну вдень. Чи потребує Ваша дитина денного сну, чи спить вдома? Чи хочете, щоб вона спала вдень у дитячому садку? Чи є в дитини ритуали, пов'язані зі сном? (спів колискової, доторкнутись до носика, підкладання м'якого рушника чи любимої іграшки тощо).

Одягання. Чи вміє дитина одягатися сама або вона потребує допомоги дорослого? Потіє вона або мерзне?

Самостійність. Як оцінюєте самостійність дитини? Якої допомоги від дорослого потребує?

Почуття малюка. Як дитина висловлює свої почуття? Як дитина буде діяти в разі, якщо її хтось образить? На яку підтримку і допомогу дитина розраховує?

На що звернути увагу. Чи є в житті дитини дорослі, які є для неї беззаперечним авторитетом? Наскільки товариською є дитина? Чого ви очікуєте від наших дій у дитячому садку, якщо Ваша дитина когось образить або якщо скривдять її? Чи бажаєте, щоб дитина навчилася взаємодіяти з людьми та з природою? Як?

Дитина одна і в групі. Звичаї. Як дитина грається одна і як у групі? Які межі ставите в діях дитині? Які справи дитина може виконувати сама? Як часто ви хотіли б, щоб дитина брала участь у групових заняттях? Як, по-вашому, треба залагоджувати дитячі конфлікти? Які ваші надії в плані взаємодії дитини з іншими дітьми? Засвоєння дитиною яких звичаїв було б для вас бажаним у дитячому садку?

Після закінчення виконання завдання, викладач детально описує, як вивчені поняття, терміни та навички допоможуть здобувачам виконати нове завдання або проєкт (необхідно узагальнити стратегію – зв'язок з попередніми або наступними заняттями). Цікавим прийомом є прийом установлення зв'язку між практичним завданням, яке виконували здобувачі, та їх особистими інтересами і досвідом власної адаптації/ дезадаптації до умов дитячого садка.

Здобувачам також пропонується виконання практичного завдання на вибір, який зумовлюється потребою оцінки своїх можливостей щодо виконання обраного завдання. Наведемо приклади завдань:

1. Розробити порівняльну таблицю за програмою розвитку дітей пренатального та раннього віку «Малюточко» від віку немовляти до 3 року життя за розділом «Сенсорний розвиток. Формування чуттєвого досвіду» (сторінки 29, 50, 73) [7; 13];

2. Підготувати повідомлення та презентацію про: виховання близнюків (від зачаття до 7 років); історію і сьогодення дитячих візочків; бізборди; історію та сьогодення народження дитини; історію та сьогодення колисок та меблів для новонароджених; історію та сьогодення ходунків; дітей «Мауглі» та «сучасний госпіталізм»; історію сповивання та підгузки; про колискові пісні тощо.

Як будь-яка теорія, стратегія чи технологія навчання, риштування має свої проблеми, недоліки та переваги. Їх розуміння та застосування всебічного планування перед їх упровадженням в освітній процес допоможе викладачу обирати найбільш ефективні стратегії та методи.

Перевагами запровадження педагогічної технології скаффолдінгу є:

- значна упевненість у тому, що здобувач набуде бажаної навички, знання чи здатності, сформує певні компетентності;
- пропозиції індивідуальних інструкцій; стимулювання та мотивація студентів на діяльність;
- забезпечення ефективності шляхом структурування та фокусування на досягненнях здобувачів та усунення негараздів і проблем до початку її застосування;
- час на виконання завдань збільшується, що підвищує ефективність їх виконання;
- здобувачі витрачають менше часу на пошук необхідної інформації та більше часу на вивчення та відкриття, що призводить до більш швидкого навчання, а отже – рівень розчарувань у майбутніх вихователів зводиться до мінімуму.

Отже, риштування – це метафора, що характеризує особливий тип освітнього процесу в ЗВО: поділ завдань між викладачем і

студентом. У міру того, як роль викладача стає більше схожою на тьютора, а особиста увага приділяється кожній підгрупі чи окремому здобувачу, навчальне середовище стає більш природним, а відносини «викладач-здобувач» стають неформальними, створюючи можливості для ефективної дискусії.

Інтерактивна технологія «Дидактичний куферок»

Цікавою та захоплюючою для студентів є авторська інтерактивна технологія навчання «Дидактичний куферок». Маючи загальні змістовні й технологічні зв'язки з діловою грою, «Дидактичний куферок» має низку істотних відмінностей. Назва авторської технології складається з двох слів, кожне з яких несе смислове навантаження. Куферок (з нім. Koffer через пол. Kuferek) – це не «скринька, чемодан, валіза», а саме «скринька», до якої складають найнеобхідніші, але не громіздкі речі. Така назва обрана з метою повернення до лексики майбутніх вихователів суто українських (іноді діалектних) слів, які збагачують та урізноманітнюють їхній словник. Термін «дидактичний» – звісно, навчальний. Отже, «Дидактичний куферок» – це навчальна скринька, до якої складають необхідні професійні знання /компетентності.

Як правило, у форматі ділової гри розглядається будь-яка певна ситуація (кейс), частина процесу. Проте, формат «Дидактичного куферка» передбачає імітацію ситуації від початку процесу до його закінчення. Критерієм вибору методів і прийомів навчання з використанням інтерактивної авторської технології була ефективність щодо формування навичок і вмінь, створення особистісної системи цінностей, спроможність утворювати атмосферу співробітництва, взаємодії. Отже, «Дидактичний куферок» – це авторська інтерактивна технологія навчання, заснована на повному зануренні в досліджуваний процес і використанні імітаційного підходу до формування і розвитку загальних й професійних компетентностей здобувачів вищої освіти.

Розподіл ролей найкраще передбачити заздалегідь з метою збільшення часу для підготовки студента до ролі. Це можна зробити: випадково простим, адаптивним, блоковим, стратифікаційним або будь-яким іншим видом рандомізації (випадковий вибір);

цілеспрямовано викладачем або самими здобувачами. У кожному конкретному випадку питання про розподіл ролей вирішується індивідуально залежно від особистісних та професійних особливостей і взаємин між учасниками «Дидактичного куферка». Викладачеві в процесі підготовки означеної інтерактивної технології слід розробити варіації кількості ролей як в більший, так і в менший бік. Так, «запасними» ролями можуть виступати: лікар-невропатолог, бабуся вихованця, дядько, який не бачив свого племінника півроку, хрещений батько, який вирішив привітати похресника з днем ангела та ін. Після розподілу ролей обов'язково слід інструктувати тих, хто буде виконувати ролі. Методичний коментар щодо організації гри має бути чітким, наочним та лаконічним; може складатися із загальних і окремих правил для різних ролей.

Використання інтерактивної технології навчання охоплює обов'язкові етапи.

Перший етап – підготовчий, що охоплює: вступне слово, перелік ролей учасників, знайомство з метою і завданнями «Дидактичного куферка». В якості одного з ефективних варіантів початку «Дидактичного куферка» слід розглядати можливість *пропедевтичного прийому* (не більше п'яти хвилин). Пропедевтика передбачає розуміння здобувачами реальності ситуації, її актуальності для практичної діяльності майбутнього вихователя, відповідність предметної галузі, комплексність завдань і відсутність єдиного правильного рішення.

Наступний етап – проведення гри. Кількість і тривалість раундів залежать від тематики гри. Одним із ключових компонентів етапу проведення є досягнення прикінцевого результату, відображеного у цільових показниках, які на кожному етапі можуть мати свою специфіку. До класичних показників адаптації/деадаптації можна віднести безпеку та комфортне середовище для всіх учасників гри: дитини, її батьків, дорослих, які будуть з нею в перший день перебування у ЗДО.

З використанням засобів візуалізації (відео до 3-5 хв.) у проміжку між раундами можлива реалізація управління грою. У процесі проходження раундів учасники активно взаємодіють відповідно до

зазначених роллю цілей. Освітній процес організовується з урахуванням включення в нього всіх студентів групи. Принцип креативності в авторській технології «Дидактичний куферок» передбачає використання творчих практико-орієнтованих прийомів, що сприяють активізації пізнавальної діяльності здобувачів та прийняття ними нестандартних рішень.

Завершальний етап – обговорення. Цей етап можна назвати «дебрифінг» (рефлексія). На цьому етапі учасникам необхідно «вийти» зі своїх ролей, обговорити ситуацію, хід «Дидактичного куферка» і зробити висновки.

«Дидактичний куферок» є мотиваційним чинником, що сприяє формуванню професійних компетентностей, спрямовує здобувачів на використання отриманих навичок у подальшій практичній діяльності; дозволяє формувати активний стиль поведінки студентів; сприяє формуванню навичок аргументації та прийняття рішень, вмінню працювати в команді. У процесі проведення «Дидактичного куферка» здобувачі отримують можливість імітувати майбутні професійні обов'язки, уявляючи себе в певній ролі; отримують шанс обдумати й осмислити свої дії в тій чи іншій ситуації. Ця технологія передбачає не стільки «наповнення» студентів певним обсягом інформації (складати в «куферок»), скільки формування у них стратегій самонавчання та самоосвіти як підґрунтя і невід'ємної частини майбутньої професійної діяльності.

Метод «Світове кафе» (*World Café*) відомий майже 30 років, уперше було використано у 1995 р. в США. Авторами методу є Хуаніта Браун і Девід Ісаакс (J. Brown and D. Isaacs [19]). На думку авторів, це напроцуд ефективний метод створення діалогу, в якому акцентується на взаємодії між учасниками і на продукуванні нових ідей.

Концепція Світового кафе передбачає створення позитивної атмосфери як одного із впливових чинників, що сприятимуть мотиваційно-емоційному зростанню студентів – учасників *World Café*. Наприклад, на практичному занятті можна створити затишну атмосферу, яка нагадує кав'ярню, запропонувати учасникам каву під тиху класичну музику. Зустріч веде викладач-фасилітатор, основне завдання якого полягає у стимулюванні та спрямуванні процесу

пошуку і аналізу інформації, прийняття рішень здобувачами-учасниками групової роботи. Мета практичного заняття, що відбувається у форматі World Café, є збір інформації та обмін думками значної кількості учасників (від 9 до 20 – для варіанта з фіксованими столами). Кількість здобувачів освіти за столами не має перевищувати 5-6 осіб. Час проведення: 1 год. 20 хв. Пропонуються такі варіанти використання методу World Café: обговорення актуальної проблеми; розробка ідей для нової стратегії; дослідження причин проблемних ситуацій; спільний пошук рішень з важливих питань (розробка шляхів або тактики); формування колективного досвіду, знань; обмін думками з різних питань.

Наведемо *приклад використання методу «Світове кафе» (World Café) для обговорення переглянутого відео про створення сенсорно збагаченого середовища.*

Процедура проведення практичного заняття. Заздалегідь визначається основна тема обговорення і підтеми, а саме: *загальна тема «Сенсорно збагачене середовище групи дітей раннього віку».* Підтеми столів: «Критерії оцінювання сенсорно збагаченого середовища групи дітей раннього віку», «Причини сенсорного перевантаження середовища», «Наслідки сенсорного перевантаження середовища».

За командою ведучого (викладача) учасники міняються столами (зазвичай за годинниковою стрілкою). Для того, щоб це обговорення було комфортним та конструктивним, за кожним столом обирається один учасник, який буде виконувати роль «офіціанта». Він залишається, вітає нову команду, вводить до теми і розповідає про те, що напрацьовано минулою групою. Кожен учасник групи, крім одного з кожної команди, буде мати можливість обговорити всі підтеми. «Офіціант» столу має фіксувати ідеї групи, коротко озвучувати новій групі, що напрацьовувала попередня («яке замовлення зробила»), пропонувати додати своє, підбадьорювати учасників і стимулювати до пошуку ідей. Оскільки кількість учасників за столом обмежено, то, вочевидь, що промовчати або «відсидітися» «гостю» буде складно, бо треба зробити «замовлення» (он-лайн заняття).

На цьому етапі ідеї не аналізуються. Все, що «замовляється» у групі – фіксується. Завданням «офіціанта» на цьому етапі також є

розуміння ідей, бо він після завершення процесу має передати їх зміст своїй групі («шеф-повару на кухню для виконання замовлення»), тому прояснювати певну інформацію для розуміння ідеї можна. Для наочності доцільно записувати нові ідеї маркером іншого кольору, в іншому секторі письмово. Тривалість цього етапу, зазвичай, 10-20 хвилин.

Команди повертаються за столи, за якими вони починали працювати, підбивають підсумки обговорення, систематизують ідеї, роблять висновки та представляють їх наочно на аркушах фліп-чарту або спеціальних фасилітаційних дошках. Бажано виокремити 3-5 ключових ідей або зробити певну класифікацію. «Офіціант» кожного столу презентує результати всієї групи.

На завершення основні характеристики фіксуються у «просторі» роботи навчальної групи. В умовах аудиторного заняття далі вони можуть бути порівняні з науково-обґрунтованими класифікаціями, або бути задіяні для привертання уваги інших студентів, які не брали участь у форматі World Café.

Технологія «Колесо Педагогіки»

Технологія «Колесо Педагогіки» (авторська назва А. Керрінгтона [22]) – об'єднує можливості мобільних додатків, а також трансформації навчання, мотивації, когнітивного розвитку та цілі довгострокового навчання студентів. Це свого роду інтерактивне планування навчальних завдань. Основний принцип технології полягає в тому, що саме педагогіка має визначати використання мобільних додатків в освіті.

За задумом розробника «Колесо Педагогіки» об'єднує в одній таблиці кілька різних галузей педагогічного мислення. Автор розмістив мобільні додатки в інтегрованому середовищі, пов'язуючи їх з освітньою метою, якій вони мають послугуватись (викладач дисципліни самостійно визначав місце та мету їх в різних навчальних діях). Основою моделі А. Керрінгтона є п'ять основних взаємопов'язаних компонентів (фільтрів), зображених у вигляді шестерень єдиного механізму освітнього процесу, а саме: якості та здатності того, хто навчається, мотивація, таксономія Блума, інструментарій, технологія SAMR.

На прикладі адаптованого варіанту таксономії Блума розроблений та пропонується проєкт *«Пропріоцепція як управління положенням тіла в просторі (сенсорна стимуляція)»*, або навіть дитині обов'язково повзати, а потім ходити?», а саме розділ «Створення». Майбутнім вихователям викладач пропонує дієслова дії (конструювати, продукувати, обговорювати, вести відео-блог, анімувати, розігрувати ролі, моделювати, фільмувати) та форми роботи (відео-каст, подкаст, мультимедійна презентація, комікс, мультфільм, пісня, відредаговане відео, реп, блог, пост на форумі, промова-переконання).

Наприклад, студентам можна запропоновано прочитати уривок із книги К. Калверт *«Діти в домі: матеріальна культура раннього дитинства. 1600-1900 р.р.»* (2009. С. 43–60): *«Лікарі, як і батьки, розглядали повзання не як природну стадію в процесі освоєння ходьби, а як шкідливу звичку, яка, якщо її не придушувати, залишиться головним способом пересування людини на все життя»* [5].

У XVII ст. лікар Моріс попереджав, що діти ніколи не навчилися б ходити, якби не були належним чином сповиті або одягнені, а вічно *«повзали б навкарачки подібно дрібним тваринам»*. У XVIII ст. доктор В. Бьюкан у своїх книгах з догляду за дітьми розповідав зокрема про те, що може статись, якщо дозволити немовлятам повзати. Він цитував французького натураліста Бюффона, який спостерігав, як ніким не стримовані африканські немовлята з готовністю вчилися переміщатися на руках і колінах – практика, яка дозволяє їм пізніше бігати навкарачки майже настільки ж швидко, як на ногах.

І навіть у 1839 році, коли дитяча поведінка вже приймалася суспільством, американський фахівець з виховання дітей В. Олкот скаржився, що американські матері, бажаючи, щоб їхніми немовлятами захоплювалися, одягали їх надмірно ошатно, змушували сидіти прямо та все ще забороняли їм повзати.

Повзання – форма пересування, властива тваринам, – викликало у батьків надто багато побоювань і негативних асоціацій. Крім того, воно підкреслювало відмінності між дітьми та дорослими.

Батьки хотіли, щоб їхні діти ставали все більш схожими на них. Більшість немовлят, народжених до 1800 року в сім'ях середнього класу, не вчилися повзати, перш ніж починали ходити. Повзати їм просто не дозволялось або, принаймні, цьому активно перешкоджали.

Американські колоністи вважали, що повзання принижує, є тваринною формою пересування, негідною людини.

Переміщатися навкарачки могли тільки тварини, дикуни, божевільні та поневолені – повзання було символом їх підпорядкування. Поширювалося безліч зображень божевільних та історій про божевільних, які з втратою розуму втратили й інші важливі людські риси: мовлення та прямоходіння. Приклади популярної асоціації божевілля з повзання простягалися від Навуходносор, уподібнившись дикій тварині, до знаменитої «Віфлеємської лікарні» з циклу «Кар'єра марнотратника» В. Хогарта, де марнотрати розпростерті на підлозі лондонського Бедламу. Переможеного зображували так, нібито він плазує перед завойовником, подібно до того, як змія була приречена повзати в земному пилу в покарання за зло, вчинене в Раю.

Звичайним візуальним вираженням порушення природного порядку всесвіту було зображення вченого Аристотеля, збожеволілого від любові. Підкоряючись, що принижує його гідність примхам чарівниці Філліда, він охоче опускався на коліна, зображуючи її в'ючну тварину.

Західна культура розробила потужну символічну мову ієрархії речей, від Ада внизу до Небес вгорі, від повзання тварин до величній ходи королів. Діти, яким слід було зайняти своє законне місце в божественному порядку, повинні були стояти на ногах, а не навкарачки. Повзання навіть дуже маленької людської істоти занадто дратувало, щоб бути прийнятим».

Надалі студенти виконують поставлені викладачем завдання: занотувати основні моменти, що вразили; знайти інформацію щодо сучасних підходів до повзання малюків; зробити покликання на відео щодо необхідності повзання дитини; створити міні-конспект з нотатками про необхідність розвитку пропріоцепції, про усвідомлення

дитиною положення тіла в просторі; записати аргументи щодо впливу повзання на сенсорний розвиток малюка; з «Колеса Педагогіки» (розділ «Створення») обрати дієслова дії, форми роботи та застосунок, за допомогою якого виконати завдання: Pictello, Pic Collage, Easy Studio, Audio Boom тощо (за вибором студента); розмістити виконане завдання в Classroom Google. Підготуватися для презентації проєкту у процесі практичного заняття.

Серед методів і прийомів навчання дизайну майбутніх вихователів ЗДО цікавими є:

Метод «Колаж співпереживання». Візуальні асоціації дозволяють студентам переосмислити свою точку зору та встановити потенційно абстрактні зв'язки між власним досвідом проєктування. Ця діяльність допомагає здобувачам вищої освіти висловити свій досвід та потреби так, як іноді неможливо описати словами. Учасники завжди поміщаються в центр колажу, що дозволяє викладачеві зрозуміти, як вони уявляють свою роль у взаємодії з дітьми раннього віку в сенсорно збагаченому середовищі.

Прийом «Чарівний екран». Майбутні вихователі дітей раннього віку часто не можуть визначити приховані можливості та потенційну цінність партисипативного дизайну у процесі спільної творчості. Надання учасникам матеріалів, які дозволяли їм брати участь у практичній діяльності збагачення сенсорного середовища, давало нам уявлення про те, які функції чи функціональні можливості можуть бути найбільш важливими (або найменш важливими), зрозуміти модель рефлексивної взаємодії майбутніх вихователів ЗДО. Результатом використання методу «Колаж співпереживання» та прийому «Чарівний екран» є персоналізація, набуття досвіду, що охоплює певні інструменти та контент. Надання здобувачам вищої освіти можливості розробити власні рішення, а не просто попросити викладача запропонувати їх, за умов дотримання цього важливого нюансу, давало позитивні результати у реалізації рефлексивно-партисипативного компонента готовності майбутніх вихователів ЗДО до роботи з дітьми раннього віку в сенсорно збагаченому середовищі.

Метод «Картування подорожі». Здобувачі здійснюють рефлексію власного актуального досвіду, включаючи болючі точки,

розчарування, проблеми та галузі можливостей. Використання методу дає можливість викладачу отримати більш вагому інформацію про рефлексивну готовність майбутніх педагогів, ніж тоді, коли використовуються запитання як окрема вправа.

Метод «Лінзовий мозковий штурм». Студенти часто генерують відмінні ідеї за короткий час. Для того, щоб надихнути студентів новими ідеями, викладачі використовують «лінзи»: слова, які представляють концепції, підходи чи ідеї, які допомагають поглянути на проблему чи сценарій по-іншому (зменшуючи чи збільшуючи кут зору).

Прийом «Чарівна кнопка». Студентам пропонується подумати про просту кнопку («Staples») або чарівну паличку. Прийом «Чарівна кнопка» пропонує здобувачам вищої освіти створити уяву про кращий досвід. Щоб зафіксувати ці ідеї викладач використовує можливості «чарівної кнопки».

Результатом використання методу «Лінзовий мозковий штурм» та прийому «Чарівна кнопка» є визначення ключових проблем та ідей, які не були виявлені в ході попередніх досліджень; інтеграція висновків до стратегічної дорожньої карти партисипативного проєктування сенсорно збагаченого середовища для дітей раннього віку. Спостереження за реакцією та ідеями майбутніх вихователів ЗДО сприятиме розробці покрокового плану створення розвитку сенсорно збагаченого середовища у групах дітей раннього віку.

Метод «Мої кола» (проводився після активної педагогічної практики у групах дітей раннього віку). Цей метод допомагає учасникам команди візуально фіксувати їхні побажання в ієрархічному порядку. Кола створюються у вигляді яблучка, а учасники внутрішнього кола вписують ті сенсорно збагачені осередки, які вони вважають найбільш важливими. У наступних колах учасники розставляють інші важливі на їхню думку осередки в порядку зменшення. Цей метод дозволяє визначити, що дійсно бачать і цінують учасники проєкту, допомагаючи викладачеві краще зрозуміти їхні можливості та бажання, щоб далі розробляти дизайн сенсорно збагаченого середовища разом з ними.

Прийом «Швидке прототипування» – це швидкий спосіб отримати уявлення про те, як рішення може спрацювати у реальному

закладі дошкільної освіти або у конкретній групі дітей раннього віку. Використовуючи прості матеріали, такі як папір, пластилін, коробки, картонні рулони, Лего та інші залишкові матеріали, учасники проєктної команди мають можливість критично оцінити ідеї та швидко запропонувати зміни, не витрачаючи багато часу та енергії на доведення чогось до досконалості перед його презентацією та оцінкою.

Метод «Round Robin (по колу)» дозволяє ідеям розвиватися в міру їх передачі від студента до студента. Це зміцнює ідеї та створює цілісні рішення за рахунок включення кількох точок зору. Після того, як учасники створювали свої прототипи в групах, вони проходили серію ротацій по колу, де їм було запропоновано додати власні знання та пропозиції до кожного з прототипів. Результатом використання методу «Лінзовий мозковий штурм», прийом «Чарівна кнопка» та методу «Round Robin» було те, що ми дізналися, наскільки важливим є особистісний зв'язок у тріаді «викладач-студент-студенти». Такий рівень розуміння був би неможливий без об'єднання різних суб'єктів в освітньому середовищі, яке б сприяло їхньому творчому мисленню.

Метод «Суперздатності»: це спільне заняття, в якому учасникам пропонується поділитися своїми уявними надздібностями, щоб презентувати себе. Замість того, щоб просто заявити, що вони студенти, було використано картки Super Power. Це дозволяє учасникам групи зрозуміти свої сильні сторони, особливо у процесі розгляду того, як працювати з іншими членами команди та як застосовувати будь-які ідеї, що з'явилися після роботи над проєктом.

Прийом «Виявлення можливостей»: учасникам проєкту пропонується використовувати карти уявної подорожі, щоб подумати про можливості чи ситуації, коли, на їхню думку, все могло б піти по-іншому. Майбутні педагоги можуть думати про різні можливості на кожному етапі своєї подорожі, наприклад, про ситуації, коли їм було б корисно поговорити з учасниками проєкту або з викладачем, який міг би запропонувати допомогу, але не зробив цього. Результатом використання методу «Суперздатності» та прийому «Виявлення можливостей» є діяльність для полегшення спільного проєктування зі студентами; виявлення глибини проблеми, яку просто не можна

виявити на основі простих кількісних даних або структурованих інтерв'ю.

Метод Фейнмана. Метод лауреата Нобелівської премії Річарда Фейнмана, який розробив особливу формулу запам'ятовування, що дозволяє пізнати предмет чи поняття, а не лише його назву. Призначення методу: виявити прогалини в знаннях на ранніх етапах та заповнити їх, заглибитися в тему, що збільшує ефективність застосування знань.

Розглянемо алгоритм застосування методу Фейнмана:

Крок 1. Розповідь початківця. Здобувач має описати те, що викладач запропонував вивчити, простими словами, без уживання спеціальних термінів. Це допоможе краще закріпити зв'язки між поняттями, зрозуміти тему. Викладачеві є сенс звернути увагу на моменти, які не вдалося пояснити, потім зафіксувати це як прогалини у знаннях. Методичний акцент: запропонувати студенту розповісти вивчене не так, як би відповідав на семінарі, а так, як би пояснив одногрупникові, який пропустив заняття.

Крок 2. Працюємо з першоджерелами. Здобувач має попрацювати над прогалинами, які було виявлено в першому кроці. Потім варто записати свою розповідь у зшитку. Методичний акцент: спрямувати увагу студента до першоджерел – підручників, статей із проблематики, енциклопедій тощо.

Крок 3. Розставляємо акценти. Здобувач перечитує свої нотатки у зшитку. Завдання – прибрати зайве, уточнити незрозуміле, зробивши розповідь максимально простою. Методичний акцент: простота та зрозумілість розповіді є індикатором того, що здобувач добре зрозумів і засвоїв вивчене.

Крок 4. Необов'язковий, але важливий. Поділитися знаннями. Розповісти про вивчене тому, хто зовсім не знайомий із темою. Необхідність або можливість передати знання комусь підвищує відповідальність. Методичний акцент: учити когось – цікаво. Якщо у процесі першого кроку студент(ка) розповідав(ла) про вивчене однокурснику, то тепер можна запропонувати пояснити тему молодшому братику (сестричці) або зняти з теми вивченого міні-ролик,

спробувати написати сценарій до мультфільму, використати скрайбінг, залучити можливості pinterest.com тощо.

Отже, в освітньому процесі підготовки майбутніх вихователів ЗДО ефективним є використання таких інноваційних педагогічних технологій та методів: наприклад, технологія скаффолдінгу («Риштування»); «Дидактичний куферок», технологія «Колесо Педагогіки», методи: «Світове кафе» (World Café), «Колаж співпереживання», «Картування подорожі», «Лінзовий мозковий штурм», «Мої кола», «Round Robin (по колу)», Метод «Суперздатності», «Round Robin (по колу)», «Суперздатності», метод Фейнмана; методичні прийоми: «Чарівний екран», «Чарівна кнопка», «Швидке прототипування», «Виявлення можливостей»; таксономія Б. Блума для розв'язування кейс-стаді тощо. Застосування інноваційних технологій розширить можливості використання міждисциплінарних зв'язків, включення до змісту освітніх компонентів педагогічних технологій, здійснення доповнення матеріалу лекційних і практичних занять інтерактивними технологіями; цілеспрямоване включення здобувачів освіти у різноманітні види діяльності, пов'язані з самопізнанням, дослідженням професійних та особистісних якостей.

Список використаних джерел

1. Богданова Н. Соціокультурне середовище як визначальний фактор формування культури життєтворчості особистості. Вісник Інституту розвитку дитини. 2011. № 15. С. 25–30.
2. Дольто Ф. Боротьба за дитину / пер. з фр. А. Рєпи. Харків: Книжковий Клуб «Клуб Сімейного Дозвілля», 2018. С. 538–545.
3. Енциклопедія інновацій / за заг. ред. Р. Дяківа. Київ: Міжнародна економічна фундація, 2012. 600 с.
4. Енциклопедія освіти. / Акад. пед. наук України; голов. ред. В. Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2021. 1144 с.
5. Коваленко Є. І. Бєлкіна Н. І. Історія зарубіжної педагогіки. Київ: ЦНЛ, 2006. С. 15–594.
6. Крутий К. Л. Екстрене дистанційне навчання в Україні: [моногр.] / за ред. В. М. Кухаренка, В. В. Бондаренка. Харків: Вид-во КП «Міська друкарня», 2020. С. 46–59.

7. Манько Н.В. Діагностика та корекція мовленнєвого розвитку дітей раннього віку: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2007. 310 с.

8. Новий тлумачний словник української мови / уклад. В. Яременко, О. Сліпушко. 2-ге вид., випр. К.: Аконіт, 2001. Т. 3. 927 с.

9. Педагогічні технології: теорія та практика: навч.-метод. посіб. / [К.О.Вовк, М.О.Герасименко, М.В. Гриньова та ін.]; за ред. М.В. Гриньової. Полтава: АСМІ, 2006. 230 с.

10. Пометун О.І. Енциклопедія інтерактивного навчання: наук.-метод. вид. Київ: СПД Кулінічев Б. М., 2007. 144 с.

11. Попович О. М. Підготовка майбутніх вихователів до роботи з дітьми раннього віку в сенсорно збагаченому середовищі: інтерактивні методи навчання: метод. посіб. (рекомендації для викладачів закладів вищої освіти зі спеціальності 012 Дошкільна освіта) / автор та упорядник О. М. Попович. Хмельницький, 2021. 96 с.

12. Попович О. М. Підготовленість студентів до роботи з дітьми третього року життя в сенсорно збагаченому середовищі. *Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти: матеріали IV міжнар. наук.-практ. Інтернет-конф.* (Вінниця, 3 берез. 2020 р.). Вінниця, 2020. С. 360–363.

13. Стежинки у Всесвіт: комплексна освітня програма для дітей раннього та передшкільного віку / автор. колектив: Більська О. В., Богуш А. М., Голюк О. А., Дем'яненко О. Є., Деснова І. С., Зданевич Л. В., Каплуновська О. М., Кахіані Ю. В., Кіт Г. Г., Король А. В., Крутій К. Л., Курінна С. М., Курінний Я. В., Лазаренко Н. І., Маковецька Н. В., Молнар Т. І., Пахальчук Н. О., Пісоцька Л. С., Попович О. М., Присяжнюк Л. А., Родюк Н. Ю., Стеценко І. Б., Федорович Л. О., Шикиринська О. А., Шоробура І. М.; наук. кер. К. Л. Крутій. Запоріжжя: Запоріжжя: ТОВ «ЛІПС» ЛТД, 2020. 244 с.

14. Шквир О. Л. Ступенева підготовка майбутніх учителів початкової школи до проведення педагогічних досліджень: [моногр.]. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2018. 500 с.

15. Anghileri J. Scaffolding practices that enhance mathematics learning. *Journal of Mathematics Teacher Education*. 2006. № 9. С. 33–52.

16. Baroncelli S., Farneti R., Horga I., Vanhoonacker S. *Teaching and Learning the European Union*. Springer Dordrecht Heidelberg New York London. 2014. 245 p.

17. Benson B. K. Coming to Terms: Scaffolding. National Council of Teachers of English. 1997. Vol. 86, No. 7, Nov., P. 126-127. Retrived from: URL: <https://doi.org/10.2307/819879>
18. Blume C. L., Gerlach D., Benitt N., Eßer S., Roters B., Springob J. & Schmidt T. (Eds.). Perspektiven inklusiven Englischunterrichts: Gemeinsam lehren und lernen. Universität Lüneburg. 2019. Retrived from: URL: <https://inklusive-englischunterricht.de/tagung>
19. Brown J., Isaacs D. World Café community. San Francisco, CA: Berrett-Koehler Publishers, 2005. 242 p.
20. Bruner J. S. Prologue to the English edition. In R. W. Rieber & A. S. Carton (Eds.). The collected works of L. S. Vygotsky. 1987. Vol. 1. P. 1–16.
21. Carr A., & Pike A. Maternal scaffolding behavior: Links with parenting style and maternal education. *Developmental Psychology*. 2012. № 48(2) P. 543–551. Retrived from: URL: <https://doi.org/10.1037/a0025888>
22. Carrington A. The Padagogy Wheel – It's Not About The Apps, It's About The Pedagogy. Retrived from: URL: <https://www.teachthought.com/technology/the-padagogy-wheel/>
23. Enberg K., Steen I. H., Ellingsen S. Teachers' self-motivation and sense of responsibility determine the use of active learning methods. *Nordic Journal of STEM Education*. 2023. Vol. 7. № 1. Retrived from: URL: <https://doi.org/10.5324/njsteme.v7i1.3356>
24. Lange V. L. Instructional scaffolding. Retrieved January. 2002. Retrived from: URL: <https://cmappspublic3.ihmc.us/rid=1KDMQQ3X2-N5J29C-W4P/Scaffolding%20Paper.pdf>
25. Nasiopoulou P., Mellgren E., Sheridan S. et al. Conditions for Children's Language and Literacy Learning in Swedish Preschools: Exploring Quality Variations with ECERS-3. *Early Childhood Educ J* (2022). Retrived from: URL: <https://doi.org/10.1007/s10643-022-01377>
26. Orey M., Zhao R., Fan, H.L. & Keenan R. Summative Evaluation of the SINCGARS Tutor. *Computers in Human Behavior* 1998. № 14(4). P. 579. Retrieved November 3. 2022 Retrived from: URL: <https://www.learntechlib.org/p/85800/>
27. Puntambekar S. & Hubscher R. Tools for Scaffolding Students in a Complex Learning Environment: What Have We Gained and What Have We Missed? *Educational Psychologist*. № 1. P. 1–12. Retrived from: URL: <https://www.learntechlib.org/p/73>
28. Qin L. The «Wrong Love» Between the Zone of Proximal Development and Scaffolding: An Interview With Prof. James P. Lantolf. *Chinese Journal of Applied Linguistics*. 2022 Vol. 45 No. 1. P. 130-152.

29. Silver D. Using the 'Zone' Help Reach Every Learner. Kappa Delta Pi Record Pages. 2012. 13 Jul. P. 28–31. Retrived from: URL: <https://doi.org/10.1080/00228958.2011.10516>
30. Simons C., & Klein J. The impact of scaffolding and student achievement levels in a problem-based learning environment. Instructional Science, 2007. № 35. P. 41–72. Retrived from: URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11251-006-9002-5>
31. Van de Pol J., Volman M., Beishuisen J. Scaffolding in teacher–student interaction: A decade of research. *Educational Psychology Review*. 2010. Vol. 22, no. 3. P. 271–296.
32. Vygotsky L. S. Mind in society: The development of higher psychological processes, 14 th ed., Edited by: Cole, M. Cambridge, M. A: Harvard University Press., 1978.
33. Wood D. J., Bruner J. S., & Ross G. The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychiatry and Psychology*. 1976. № 17. P. 89–100. Retrived from: URL: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>



МУКАЧІВСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

89600, м. Мукачево, вул. Ужгородська, 26

тел./факс +380-3131-21109

Веб-сайт університету: www.msu.edu.ua

E-mail: info@msu.edu.ua, pr@mail.msu.edu.ua

Веб-сайт Інституційного репозитарію Наукової бібліотеки МДУ: <http://dspace.msu.edu.ua:8080>

Веб-сайт Наукової бібліотеки МДУ: <http://msu.edu.ua/library/>