

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

ПЕРЕДМОВА

Сучасний етап розвитку освіти в Україні характеризується активним упровадженням інноваційних педагогічних технологій, спрямованих на підвищення якості підготовки майбутніх фахівців дошкільної та початкової освіти. Реформування освітньої галузі відповідно до Закону України «Про освіту», Закону України «Про дошкільну освіту», Концепції «Нова українська школа», а також орієнтація на міжнародні стандарти зумовлюють необхідність глибокого оновлення змісту, форм і методів підготовки педагогічних кадрів. Особливої актуальності набуває завдання формування в майбутніх вихователів та вчителів початкових класів здатності творчо й ефективно діяти в умовах постійних соціально-економічних змін, цифрової трансформації та культурного різноманіття освітнього простору.

Вимоги сучасного суспільства до якості дошкільної та початкової освіти передбачають підготовку педагогів, які володіють не лише глибокими фаховими знаннями, а й розвиненими soft skills, умінням працювати в інклюзивному середовищі, застосовувати інноваційні технології, забезпечувати партнерську взаємодію з батьками та соціальними інститутами, а також створювати безпечні та розвивальні умови для всебічного становлення дитини. У цьому контексті інноваційні педагогічні технології постають як ключовий чинник модернізації освітнього процесу у вищій школі.

Запропонована монографія «Інноваційні педагогічні технології у підготовці фахівців дошкільної та початкової освіти до роботи в закладах освіти» комплексно розкриває теоретичні, методологічні та практичні аспекти впровадження сучасних технологій у процес професійної підготовки майбутніх педагогів. Її структура відображає взаємопов'язані напрями модернізації педагогічної освіти та охоплює широкий спектр інновацій – від структурно-функціональних моделей до інтерактивних методів, від технології моделювання до використання інформаційно-комунікаційних засобів у роботі з дітьми різних вікових груп.

У першому розділі, підготовленому Шоробурою І. та Пісоцькою Л., подано теоретико-методологічні засади та описано структурно-функціональні моделі підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до професійної діяльності. Автори обґрунтовують принципи інтеграції традиційних і новітніх підходів, розкривають змістові блоки та взаємозв'язки між ними, демонструючи шляхи побудови системної та гнучкої моделі підготовки фахівця.

Другий розділ (Атрощенко Т., Дудаш О.) присвячено формуванню фахової компетентності засобами інтерактивних технологій. Автори визначають методологічні засади інтерактивного навчання, подають приклади ефективних практик, аналізують вплив інтерактивних форм на розвиток професійної рефлексії та готовності до інноваційної діяльності.

Зданевич Л. у третьому розділі пропонує інноваційні підходи до підготовки вихователів для роботи з дезадаптованими дітьми, підкреслюючи необхідність спеціальних методик, спрямованих на подолання труднощів соціалізації та навчання.

Четвертий розділ (Деснова І.) розглядає технологію моделювання як ефективний інструмент формування у дітей основ безпечної поведінки. Авторка акцентує на практичних алгоритмах підготовки педагогів до використання рольових симуляцій, навчальних сценаріїв і кейсів.

П'ятий розділ, підготовлений Крутій К., розкриває партисипативний підхід і методи навчання, спрямовані на розвиток soft skills майбутніх педагогів. Зазначено роль командної взаємодії, комунікативної культури та критичного мислення у побудові ефективного освітнього процесу.

У шостому розділі (Цегельник Т.) висвітлено підготовку вихователів до використання ІКТ у роботі з дітьми дошкільного віку в інклюзивному середовищі, що відповідає сучасним викликам цифровізації освіти.

Сьомий розділ (Молнар Т.) присвячено інтерактивним технологіям у підготовці вчителів початкових класів з урахуванням міжкультурного компоненту, що особливо актуально в умовах глобалізації.

Восьмий розділ (Попович О.) розкриває застосування інноваційних технологій у роботі з дітьми раннього віку в сенсорно збагаченому середовищі, підкреслюючи важливість багатоканальної стимуляції розвитку.

Дев'ятий розділ (Граб О.) спрямовано на використання інноваційних методів для формування у дітей дошкільного віку первинних уявлень про природне довкілля, що інтегрує екологічну освіту в дошкільний простір.

У десятому розділі (Ющик Л.) подано досвід упровадження технології кооперативного навчання в підготовці вихователів до організації партнерської взаємодії з батьками дітей раннього віку, акцентуючи на партнерстві як ключовому принципі якісної освіти.

Отже, монографія поєднує концептуальні основи, інноваційні рішення та практичні моделі підготовки педагогічних кадрів, пропонуючи комплексний підхід до підвищення ефективності професійної освіти. Її матеріали будуть корисними для науковців, викладачів закладів вищої освіти, студентів педагогічних спеціальностей, а також для практичних працівників дошкільної та початкової ланок освіти, які прагнуть підвищити свій професійний рівень відповідно до сучасних викликів і тенденцій.

Монографія не лише узагальнює теоретичний і практичний досвід, але й окреслює перспективи подальшого розвитку інноваційних педагогічних технологій, що сприятиме підготовці педагогів нового покоління, здатних забезпечити якісну, інклюзивну та безпечну освіту для кожної дитини.

Катерина КРУТІЙ,
доктор педагогічних
наук, професор,
професор кафедри
дошкільної освіти
Маріупольського державного університету

СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНІ МОДЕЛІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Інна ШОРОБУРА,

*доктор педагогічних наук, професор,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія
(м. Хмельницький)*

Леоніда ПІСОЦЬКА,

*кандидат педагогічних наук, доцент,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія
(м. Хмельницький)*

Анотація. Статтю присвячено науковому обґрунтуванню, розробці та характеристиці структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти (ЗДО) до професійної діяльності в умовах модернізації української та світової освітньої системи. Актуальність дослідження зумовлено необхідністю забезпечення високої якості професійної підготовки педагогічних кадрів у контексті чинного Закону України «Про дошкільну освіту», реформ «Нової української школи», впровадження компетентнісного підходу, цифрової трансформації та соціально-економічних викликів, зокрема воєнного часу та повоєнного відновлення.

Метою дослідження є визначення теоретико-методологічних засад та практичних шляхів формування цілісної системи підготовки фахівців дошкільної освіти на основі структурно-функціональної моделі, що поєднує фундаментальність, інтегративність і модернізаційність освітнього процесу.

Методологічну основу становить педагогічне моделювання як інтегративний науковий метод, що поєднує емпіричний і теоретичний рівні пізнання, дозволяючи відтворювати об'єкт дослідження у вигляді його ідеальної моделі. У роботі використано комплекс методів: аналіз і синтез наукових джерел, дефінітивний аналіз поняття «модель», порівняльний аналіз типологій освітніх моделей, структурно-

функціональний підхід, системно-діяльнісний та компетентнісний підходи.

У статті здійснено порівняння традиційних і сучасних моделей підготовки педагогів. До традиційних віднесено модель «нормальної школи» та академічний підхід, які орієнтовано на базову педагогічну підготовку або домінування предметних знань. Сучасні підходи представлені професіоналізацією педагогічної діяльності, інтеграцією дослідницьких модулів, міждисциплінарністю та інноваційними методами навчання. Також розглянуто альтернативні моделі прискореної підготовки, що частково відповідають на кадровий дефіцит, проте не забезпечують комплексного розвитку професійних компетентностей.

Авторами обґрунтовано необхідність створення структурно-функціональної моделі підготовки вихователів ЗДО як цілісної багаторівневої системи, що складається з чотирьох взаємопов'язаних блоків: організаційно-цільового, теоретико-методологічного, змістово-практичного та рефлексивно-результативного. Кожен блок виконує специфічні функції: цільову, концептуально-змістову, діяльнісну та оцінно-корекційну. Реалізація моделі забезпечує послідовне формування у студентів комплексу професійних компетентностей, необхідних для ефективної роботи в ЗДО відповідно до Національної рамки кваліфікацій (рівень 6).

Особливу увагу приділено використанню сучасних освітніх технологій і методів: STEM, CLIL, кооперативне навчання, VR/AR-сценарії, партисипативні та імерсивні методи, адаптивна аналітика. Визначено, що такі інновації підвищують практичну спрямованість підготовки, формують гнучкі навички (soft skills), критичне мислення, здатність до командної роботи й безперервного професійного розвитку.

Практична значущість моделі полягає у створенні чіткої логіки підготовки, яка дозволяє гнучко адаптувати освітні програми до потреб конкретних регіонів, враховувати індивідуальні особливості студентів, а також забезпечує якісний зворотний зв'язок через моніторинг досягнень. Модель відповідає стратегічним документам України,

узгоджується з рекомендаціями Європейського простору вищої освіти та враховує сучасні міжнародні тенденції підготовки педагогів.

Результатом упровадження запропонованої моделі є підготовка вихователів, здатних планувати та реалізовувати освітній процес у закладі дошкільної освіти на засадах компетентнісного підходу, ефективно взаємодіяти з усіма учасниками освітнього процесу, критично оцінювати власну діяльність та оперативно адаптуватися до змінних умов.

Структурно-функціональна модель підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти постає не лише як науково обґрунтована концепція, а й як практичний інструмент модернізації освітнього процесу, що дозволяє поєднати кращі світові практики з українськими освітніми реаліями та потребами, підвищити якість професійної освіти й забезпечити кадрову стійкість галузі дошкільної освіти.

Ключові слова: структурно-функціональна модель; педагогічне моделювання; інтегративність; модернізаційність; змістово-практичний компонент; рефлексивно-результативний компонент; інноваційні освітні технології.

Abstract. The article is devoted to the scientific substantiation, development, and characterization of a structural-functional model for training future preschool teachers for professional activity in the context of the modernization of the Ukrainian and global educational systems. The relevance of the study is determined by the need to ensure high-quality professional training of teaching staff in the framework of the current Law of Ukraine «On Preschool Education», the «New Ukrainian School» reforms, the implementation of a competency-based approach, digital transformation, and socio-economic challenges, including wartime and post-war recovery.

The purpose of the study is to define the theoretical and methodological foundations and practical pathways for forming a holistic system of preschool teacher training based on a structural-functional model that combines fundamentality, integrativity, and modernization of the educational process.

The methodological basis is pedagogical modeling as an integrative scientific method combining empirical and theoretical levels of cognition, enabling the reproduction of the research object in the form of its ideal model. The study employs a set of methods: analysis and synthesis of scientific sources, a definitional analysis of the concept «model», comparative analysis of educational model typologies, structural-functional approach, systems-activity approach, and competency-based approach.

The article compares traditional and modern models of teacher training. Traditional models include the «normal school» model and the academic approach, which focus on basic pedagogical training or the predominance of subject knowledge. Modern approaches are represented by the professionalization of teaching activities, integration of research modules, interdisciplinarity, and innovative teaching methods. Alternative accelerated training models are also considered; while they partially address staffing shortages, they do not ensure comprehensive development of professional competencies.

The author substantiates the need to develop a structural-functional model for training preschool teachers as a holistic multi-level system consisting of four interrelated blocks: organizational-target, theoretical-methodological, content-practical, and reflexive-resultative. Each block performs specific functions: target, conceptual-content, activity-based, and evaluation-corrective. The implementation of the model ensures the sequential formation of a set of professional competencies necessary for effective work in preschool institutions in accordance with the National Qualifications Framework (Level 6).

Particular attention is paid to the use of modern educational technologies and methods: STEM, CLIL, cooperative learning, VR/AR scenarios, participatory and immersive methods, and adaptive analytics. These innovations are shown to enhance the practical orientation of training, develop soft skills, critical thinking, teamwork abilities, and readiness for continuous professional development.

The practical significance of the model lies in creating a clear training logic that allows for flexible adaptation of curricula to the needs of specific regions, consideration of students' individual characteristics, and the provision of high-quality feedback through achievement monitoring. The

model aligns with strategic policy documents of Ukraine, complies with the recommendations of the European Higher Education Area, and takes into account contemporary international trends in teacher training.

As a result of implementing the proposed model, preschool teachers will be prepared to plan and carry out the educational process in preschool institutions on the basis of a competency-based approach, interact effectively with all stakeholders in education, critically evaluate their own performance, and adapt promptly to changing conditions.

The structural-functional model of training future preschool teachers is presented not only as a scientifically grounded concept but also as a practical tool for modernizing the educational process, enabling the integration of the best international practices with the realities and needs of Ukrainian education, improving the quality of professional education, and ensuring staffing resilience in the preschool education sector.

Keywords: structural-functional model; pedagogical modeling; integrativity; modernization; content-practical component; reflexive-resultative component; innovative educational technologies.

Актуальність створення структурно-функціональної моделі підготовки фахівця педагогічного профілю

Сучасний дискурс підготовки педагогів демонструє феноменальне розмаїття концепцій – від класичних «нормальних шкіл» XIX ст. до цифрових EdTech-лабораторій XXI ст. Узагальнення результатів сучасних досліджень щодо моделей підготовки майбутніх фахівців дає можливість групувати їх навколо двох підходів:

- традиційного (Normal School Tradition / Academic Tradition);
- сучасного (професіоналізація та альтернативні «швидкі» маршрути входу в професію).

Таке двійне розмежування дозволяє одночасно врахувати історичну спадкоємність і модернізаційні імперативи нинішніх реформ, зокрема концепції «Нова українська школа» (НУШ) – ядра трансформації освіти в Україні з 2017 р. [10]. Наведемо приклади зазначених підходів.

Традиційний підхід: *Normal School Tradition*

Перші «нормальні школи» виникли як «школи-моделі», де вчителів навчали за дворічними програмами після середньої освіти. Показовим є відкриття 1839 р. публічної Normal School у Лексингтоні (штат Массачусетс, США); до 1950-х такі заклади еволюціонували у teachers colleges, а згодом – у факультети педагогіки в університетах [30].

Прикладом може слугувати *Флоренс-Стейт Normal School* (нині University of North Alabama) – прототип регіональної мережі підготовки початкових учителів, що закріпила базовий рівень кваліфікації та стандарт навчального плану.

До традиційного підходу дослідники відносять і ***Academic Tradition***. Ця лінія виходить із ідеї, що «ґрунтовна ліберальна освіта + учнівство у школі» рівнозначні якісній учительській підготовці. В академічній традиції майбутній учитель позиціонується передусім як фахівець-дисциплінарій і носій наукового знання; педагогіка постає додатком до предметної компетентності. Прикладом *Academic Tradition* є Класичні університетські програми довкола liberal arts у США поч. XX ст., Університет Гельсінкі (до реформ 1979 р.) – предметно-орієнтовані курси без значного обсягу педагогічної практики.

Сучасний підхід: професіоналізація (research-based model) найвиразніше представлено у Фінляндії, де магістерський ступінь з дослідницькою складовою є обов'язковою умовою для всіх учителів базової та середньої школи, а професія має високий статус і автономію [25]. Прикладом інституціалізації є 5-річна інтегрована програма (3 роки бакалаврат + 2 роки магістратури) з акцентом на педагогічні дослідження та дизайн навчання та система університетських шкільних лабораторій Viikki School (Гельсінкі) як майданчик для клінічної практики.

Альтернативні маршрути приваблюють випускників без педагогічного диплому, пропонують коротке, але інтенсивне занурення й відстрочку повної ліцензії, що відповідає запитам ринку праці та дефіциту кадрів. Дослідження TFA засвідчують водночас високий рівень мотивації й складнощі з професійною ідентичністю

вчителя – «накладання субідентичностей» між лідером-активістом і педагогом [27].

Для українських реалій сьогодення є важливим використати досвід традиційного та сучасного підходів, а саме: *фундаментальність* може бути забезпечена через збереження предметно-академічного ядра (академічна традиція) в поєднанні з дослідницьким магістерським модулем; *інтегративність* реалізується шляхом залучення міждисциплінарних курсів (STEM-школа, CLIL-модулі) та партнерств із школами-хабами НУШ, що вже отримують підтримку МОН; *модернізаційність* вимагає ввести короткі, але стандартизовані програми «альтернативного входу» для критично дефіцитних предметів у сільських громадах, спираючись на досвід Teach For Ukraine.

На стратегічному рівні ці елементи мають бути зібрані у структурно-функціональну модель підготовки педагога, де:

- структура – чотири блоки (ціннісний, змістовий, процесуальний, оцінювально-рефлексивний);
- функції – фундаментальна, інтегративна, модернізаційна, соціально-мобілізаційна;
- механізми – циклічна акредитація, освітня аналітика, micro-credentials, EdTech-платформи LEARN.

Впровадження такої моделі узгоджується з цінностями НУШ, посилює кадровий потенціал громад і створює умови для сталого професійного розвитку педагога XXI ст.

Після 2022 р. система освіти України працює в умовах воєнних ризиків, масової міграції та швидкої цифрової трансформації. У відповідь – державна програма LEARN (від англ. *Learning, Education, and Resilience in Ukraine*) передбачає розбудову єдиної цифрової екосистеми та оновлення підготовки педагогів, щоб забезпечити стійкість і доступність освіти. Це ініціатива, що спрямована на підвищення доступності та стійкості освіти в Україні в умовах кризи.

Закон України «Про освіту» (2017) закріплює компетентнісний підхід (компетентність = «динамічна комбінація знань, умінь, способів мислення, цінностей...») як базу освітніх стандартів. Щоб перевести правові вимоги у практику закладів вищої освіти, потрібна модель, що

поєднує фундаментальність (теорія), інтегративність (міждисциплінарність) і модернізаційність (актуалізація змісту й методів).

Структурно-функціональна модель дозволяє системно інтегрувати ці зміни у програми підготовки й перепідготовки педагогів. Дослідження демонструють ефективність саме структурно-функціональних моделей у професійному розвитку вчителів та вихователів: вони описують цілі, зміст, процесуальні та результативні блоки й задають механізми моніторингу якості [6; 8].

Модель забезпечує ядро базових психолого-педагогічних, предметних і дослідницьких знань. Це критично, бо саме фундаментальна підготовка робить фахівця здатним адаптуватися до швидких змін (нові методики, EdTech, інклюзивні підходи).

Сучасні освітні виклики (STEM, STEAM, STREAM-орієнтації, CLIL (**Content and Language Integrated Learning** – предметно-мовне інтегроване навчання), змішане навчання) вимагають поєднання кількох дисциплін в одній програмі. Наприклад, інтегративний онлайн-курс з CLIL для викладачів довів ефективність міждисциплінарного дизайну й показав високу успішність педагогів-учасників. Логічним кроком є формалізація інтегративних зв'язків у моделі підготовки.

Модернізація означає постійне оновлення змісту й технологій навчання (дистанційні платформи, VR/AR-сценарії, партисипативні та імерсивні методи, адаптивна аналітика тощо). Структурно-функціональна модель може створювати чіткий механізм періодичного перегляду компонентів – від навчальних результатів до цифрових інструментів – що уможливорює їх синхронізацію з державними та європейськими рамками кваліфікацій.

Чітка декомпозиція (цільовий → змістовий → процесуальний → діагностично-результативний блоки) забезпечує вимірність досягнень здобувачів вищої освіти та викладачів, спрощує акредитацію освітньо-професійних програм, полегшує зовнішній аудит та залучення грантових коштів.

Отже, розроблення саме структурно-функціональної моделі є своєчасним кроком, оскільки вона:

- утілює фундаментальність – гарантує стійкі теоретичні й методологічні засади підготовки;
- забезпечує інтегративність – пов'язує різні галузі знань та освітні контексти в єдиному освітньому процесі;
- спрямована на модернізацію – містить механізм оперативного оновлення під впливом технологічних і соціальних трансформацій.

Модель не лише відповідає стратегічним документам України й рекомендаціям Європейського простору вищої освіти, а й створює каркас, у межах якого підготовка педагогічних кадрів є науково обґрунтованою, компетентнісно зорієнтованою та адаптивною до майбутніх викликів [6-10].

Дефінітивний аналіз: модель та моделювання

Разом з тим, у контексті сучасних вимог до підготовки компетентних вихователів закладів дошкільної освіти і реформування вищої освіти (інтеграція навчальних дисциплін, скорочення кількості аудиторних годин тощо) традиційна педагогічна підготовка має значні недоліки: слабка практична підготовленість студентів, невміння «бачити» проблему й визначати нестандартні способи її розв'язання, розгубленість випускників перед виконанням професійних обов'язків у нестабільних ситуаціях і, як результат, низький рівень прагнення до професійного зростання.

Підкреслимо, що в процесі підготовки сучасного майбутнього фахівця педагогічного профілю важливо, щоб майбутній професіонал досконало опанував відповідні педагогічні теорії, міг використати їх під час вирішення практичних завдань, використовувати базові знання для розробки нових педагогічних проєктів, використовувати їх в умовах динамічної сучасної освіти. Так, рішення, отримане у такий спосіб, на рівні ідеальної моделі підготовки, послідовно трансформується на рівень професійної діяльності.

Зазначимо, що нові підходи до формування моделі підготовки фахівця педагогічного профілю, орієнтовані на підвищення результативності та ефективності освітнього процесу, наштовхуються на низку труднощів.

По-перше, у педагогічних ЗВО ще недостатньо високий потенціал педагогічних кадрів, які володіють новітніми досягненнями в прикладному та педагогічному аспектах.

По-друге, на території України склалися різні умови для реалізації можливостей підготовки педагогічних кадрів, а саме: майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

Дослідження наукового розв'язання проблеми моделювання підготовки майбутніх вихователів ЗДО показало, що дослідники, переважно зосереджуючи увагу на тому чи іншому підході (системному, діяльнісному, компетентнісному, андрогогічному, особистісно-орієнтованому тощо), відповідним чином визначають та впорядковують складові проєкту, підготовка за яким забезпечує окремі вимоги до фахівців, але це не вирішує комплексно проблему, яка постала перед вітчизняною системою педагогічної освіти у контексті реформування та модернізації.

У цих проєктах зміст підготовки студентів педагогічних спеціальностей розроблено переважно на основі функціональних елементів їхньої професійної педагогічної діяльності, у наслідок чого визначені знання, уміння й навички утворюють слабкий зв'язок із професійною спрямованістю та необхідними професійним і компетентностями майбутніх педагогів.

Зазначимо, що цілеутворення й вибір технологій підготовки здійснюється в руслі дослідження професійної підготовки взагалі та педагогічної підготовки зокрема, що, знову ж таки, послаблює внутрішньосистемні зв'язки. Отже, проблема моделювання системи педагогічної підготовки майбутніх вихователів ЗДО до професійної діяльності вимагає наукового вирішення, яке б змогло підвищити результати цієї підготовки на практиці.

Оскільки сам процес підготовки студентів не може бути безпосередньо предметом теоретичного вивчення, то, уявивши його як ідеальну модель, маємо можливість переносити виявлені відносини на ізоморфні зв'язки в реальному об'єкті й одержувати нові знання про сам об'єкт. Моделювання в ґносеологічному плані виконує такі функції: теоретичну – як специфічний образ дійсності (її моделі), практичну – як

знаряддя наукового експерименту і формувальну – як прообраз майбутнього стану об'єкта.

Для більш повного розуміння сутності поняття «модельювання» наведемо тлумачення терміну «модель» різними науковцями та бачення дослідниками педагогічного змісту зазначеного поняття. У таблиці 1 запропоновано загальномовні, енциклопедичні та спеціалізовані (філософські, математичні, освітні) трактування, що демонструє багатовимірність поняття «модель» – від матеріальних макетів до абстрактних репрезентацій знань і процесів.

Таблиця 1

Різномасштабні визначення терміну «модель»

№	Джерело	Формулювання (адаптований переклад)
1.	Oxford Learner's Dictionary	<i>Модель</i> – «копія або зменшений (іноді робочий) варіант об'єкта, що точно відтворює його характеристики» [21].
2.	Великий тлумачний словник сучасної української мови	«Зразок нового виробу; взірцевий примірник чогось; тип або марка конструкції» [8].
3.	Stanford Encyclopedia of Philosophy – «Models in Science»	«У науці <i>модель</i> – репрезентативна система, що відображає вибрану частину або аспект реальності – так звану цільову систему моделі» [25].
4.	Conceptual model	« <i>Концептуальна модель</i> – будь-яка модель, що є прямим результатом процесу концептуалізації чи узагальнення та виступає абстракцією реальних (фізичних або соціальних) явищ» [25].
5.	Mathematical model	« <i>Математична модель</i> – абстрактний опис конкретної системи, поданий мовою математичних понять і відношень» [26].

Основним поняттям методу моделювання є модель. Термін «модель» ввів Г. Лейбніц, філософ, математик, фізик, мовознавець. Під моделлю (від лат. *modulus* – міра, зразок, норма) в широкому сенсі прийнято розуміти аналог, заміник оригіналу (фрагмента дійсності), який за певних умов відтворює властивості оригіналу, що цікавлять дослідника.

Концептуальні положення педагогічного моделювання

Моделювання як загальнонауковий метод наукового дослідження широко застосовується в педагогічній науці. Моделюванню відводиться важливе місце поряд з такими методами пізнання, як спостереження та експеримент. Саме моделювання вивело педагогічні дослідження на рівень загальнонаукової методології. Цей метод є інтегративним, він дозволяє об'єднати емпіричне і теоретичне в педагогічному дослідженні, тобто поєднувати в ході вивчення педагогічного об'єкта експеримент з побудовою логічних конструкцій і наукових абстракцій [12-13].

Отже, передусім – це входження в проблему побудови моделі, визначаються функції аналізованого (модельованого) об'єкта, його місце і роль у системі освіти. Потім будується система наскрізних компонентів структури досліджуваного об'єкта, що володіє максимальною функціональною повнотою; визначаються критерії функціональної повноти, проводяться контролюючі заходи щодо перевірки функціональної повноти даних структурних компонентів.

Із з'ясованих раніше наскрізних компонентів визначається мінімально допустимий набір базових (статичних) складових з усієї системи функціонально повних наборів. Встановлюються взаємозв'язки (логічні, функціональні, семантичні, технологічні тощо) компонентів системи.

Далі розробляється модель динаміки об'єкта дослідження, визначаються закономірності функціонування системи, включаючи необхідні оптимальні параметри, що описують її поведінку і параметри управління, деякі з цих параметрів можуть приймати невизначені значення.

На основі теоретичного та емпіричного вивчення об'єкта встановлюються відомі по відношенню до об'єкта відомості, у тому числі історичні, потім формулюються проблеми, що визначають завдання і відповідно конкретний предмет моделювання; визначається динаміка зміни, самоорганізації або розвитку системи в умовах її функціонування; встановлюється причинно-наслідковий зв'язок між поведінкою системи і характером керуючого впливу. Описуються й

аналізуються умови невизначеності функціонування модельованого об'єкта.

Сформулюємо *основні положення педагогічного моделювання*:

- входження в процес і вибір методологічних засад для моделювання, якісний опис предмета дослідження;
- постановка завдань моделювання;
- конструювання моделі з уточненням залежності між основними елементами досліджуваного об'єкта, визначенням параметрів (індикаторів) об'єкта і критеріїв оцінки змін цих параметрів, вибір методик вимірювання;
- дослідження валідності моделі у вирішенні поставлених завдань;
- запровадження моделі в педагогічному експерименті;
- змістовна інтерпретація результатів моделювання [9].

Отже, *етапами моделювання будь-якої концептуальної моделі підготовки майбутніх вихователів ЗДО до професійної діяльності* є: виявлення основних елементів (вимог, принципів, структурних компонентів) і їх взаємозв'язку; безпосереднє проєктування кожного компонента концептуальної моделі; перевірка ефективності створеної концептуальної моделі підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до роботи з дітьми.

Теоретики визначають концептуальну основу і структуру нової системи, дидактики – створюють зразки нового змісту освіти, психологи-діагности – визначають методи здобуття інформації про новоутворення особистості як результат освіти.

До теоретичних моделей віднесемо такі: моделі системного типу керування, моделі проєкти навчальних дисциплін системно-трансльованого типу, моделі виконавчого типу, моделі, побудовані на основі теорії особистісно-спрямованої освіти, моделі діяльного типу. Теоретичні моделі унаочнено на рис. 1.



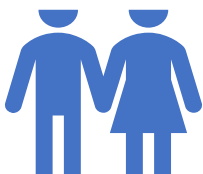
Моделі системного типу
керування



Моделі-проекти
навчальних дисциплін
системно-трансльованого
типу



Моделі виконавчого типу



Моделі, побудовані на
основі теорії особистісно-
спрямованої освіти



Моделі діяльного типу

Рис. 1. Різновиди теоретичних моделей.

Проаналізуємо різновиди теоретичних моделей докладніше.

Структура теоретичних моделей та типи моделей полягають у наступному: *моделі системного типу керування* описують процеси регулювання параметрів об'єктів і стосунків між ними. Вони орієнтуються на «усереднений образ майбутнього фахівця», що дозволяє використовувати набір стандартних модулів, що входять до загальної структури. Так, у моделях повного засвоєння навчального матеріалу описується технологія, зорієнтована на загальний для всіх студентів рівень навчання. Моделювання на цьому рівні засноване на принципах розвивального навчання.

Моделі-проекти навчальних дисциплін системно-трансльованого типу, мають ураховувати особливості формування підготовки на окремих етапах навчання, ніж модель концептуального рівня. Вони охоплюють практично-орієнтований компонент: етапи

навчання, побудовані на педагогічних принципах концептуальної моделі й транспльовані навчальні модулі.

Моделі наступного рівня відносяться до виконавчого типу – це система моделей, що враховують конкретні умови вищих навчальних закладів. Проєктування методичної системи – викладач та студенти – спираються на системні розробки попереднього етапу, тобто на рівні навчальних ситуацій та організаційних форм навчальної діяльності.

Моделі, побудовані на основі теорії особистісно-спрямованої освіти, зорієнтовані на процедурний тип керування. В них зображуються якості зв'язків–відносин «суб'єкт–суб'єкт» та відносини «суб'єкт–суб'єкт», яке визначається системою цінностей. На цьому рівні враховуються не лише особливості закладу освіти, але й освітні потреби окремих студентів, актуальний рівень їх знань й індивідуальні якості особистості, творчі можливості.

Концептуальна модель і моделі-проєкти вибірових дисциплін/навчальних спецкурсів є моделями діяльного типу, що описують діяльність суб'єктів освітнього процесу. На рівні часткових моделей описуються процеси самоорганізації, враховується гнучкість механізмів управління та її варіативність.

Призначення концептуального підходу – теоретико-методологічне обґрунтування процесу формування підготовки здобувачів/здобувачок до майбутньої фахової діяльності [9].

Розглянуті види моделей дають неповний опис способів керування системою. Звісно, що в загальній теорії систем лише загальне використання процедурного і факторного типу системи дозволяє забезпечити досягнення висунутих цілей і завдань, організацію керування. Моделі, побудовані відповідно до принципу повноти системного опису, передбачають розділення чинників стійких (загальні закономірності розвитку дидактичної системи, яке визначається системою цінностей) і ситуативних (індивідуальних особливостей і власного життєвого досвіду). Сутність стійких чинників визначають концептуальну модель і принцип побудови моделі-проєкту навчальних курсів, динамічні ситуативні чинники враховують особливості закладу вищої освіти й індивідуальні характеристики

конкретного студента (майбутнього вихователя ЗДО) на кожному з етапів його розвитку. Модель підготовки студентів може бути також презентована у вигляді взаємопов'язаних почергових етапів, що наведені в таблиці 2.

Таблиця 2

Модель підготовки фахівців, спрямована на забезпечення якісної підготовки майбутніх педагогів до професійної діяльності

Етап	Період	Назва блоку	Призначення
1-й	1 – 2 курс	загальна професійна підготовка	Вступ до спеціальності (пропедевтика)
2-й	2 – 3 курс	спеціальна підготовка	Спеціальні дисципліни, перелік яких може змінюватися залежно від практичної спрямованості підготовки студентів або вибраної спеціалізації
3-й	3 – 4 курс		Закріплення теоретичних знань, формування практичних умінь і навичок в процесі педагогічної практики

Визначимо рівні застосування моделей (презентовано на рис. 2).



Рис. 2. Рівні застосування моделей.

Зазначимо, що здійснювання модернізації освітнього процесу в ЗВО і створення педагогічних технологій пов'язано з діяльнісним підходом до підготовки майбутніх фахівців, отже, істотним змінам повинні підлягати такі аспекти, як-от: змістовний, процесуальний та мотиваційний (табл. 3).

Таблиця 3

Призначення та сутність пріоритетів підготовки майбутніх вихователів ЗДО

Аспект	Призначення	Сутність
Змістовий	модернізація змісту освіти студентів і розробка методологічного забезпечення освітнього процесу	формування базових знань, створення інваріантної компоненти змісту освіти, навколо якої накопичуються додаткові та допоміжні компоненти. Додатковий компонент обумовлюється системою навчальних дисциплін, вибірковими дисциплінами, рівнем підготовки студентів та їхніми індивідуальними особливостями
Процесуальний	добір і запровадження продуктивних форм, методів, і прийомів навчання, організація навчально-пізнавальної діяльності майбутніх фахівців	проблемне викладення матеріалу лекцій; практико орієнтовані семінари; інтерактивні методи проведення практичних занять; квазідіяльнісні ігри; метод вибору оптимального варіанту розв'язання професійних завдань, веб-квести, форсайт ігри тощо
Мотиваційний	формування у студентів мотиваційних установок на майбутню професію	включення кожного студента в атмосферу майбутньої професійної діяльності: вибір професії – процес адаптації – професійна підготовка – педагогічна практика

Отже, моделювання – це теоретико-пізнавальна процедура, здійснювана на основі абстрактно-логічного мислення незалежно від того, йдеться про емпіричне або теоретичне пізнання. Суть його полягає в тому, що характеристики деякого об'єкта відтворюються на іншому, спеціально створеному об'єкті, який називається моделлю.

Потреба в моделі виникає тоді, коли дослідження безпосередньо самого об'єкта неможливе, важке, вимагає занадто тривалого часу тощо. У процесі моделювання однією з найбільш істотних розумових операцій є абстрагування. Явища об'єктивного світу, з якими людина зіштовхується в процесі своєї практичної діяльності, мають нескінченне число властивостей і відносин. Процес абстрагування дозволяє розглядати людині не всю їхню нескінченну сукупність, а тільки частину й досить незначну. Важливо, щоб між моделлю й об'єктом існувала певна подібність, тотожність найбільш значимих для дослідження характеристик.

У кожному конкретному випадку модель може виконувати свою роль тільки тоді, коли ступінь її відповідності об'єкту визначена досить суворо.

Моделювання допомагає систематизувати знання про явища або процеси, які вивчаються, підказує шляхи їх цілісного відображення, намічає більш повні зв'язки між компонентами, відкриває можливість для створення цілісних класифікацій. Створення спрощених моделей – дієвий засіб перевірки дійсності та повноти теоретичних уявлень про різні галузі знання.

Моделювання створює можливість більш глибокого проникнення в сутність об'єкта дослідження. *Специфічними особливостями моделювання як методу є:* цілісність вивчення процесу, тому можливо побачити не тільки елементи, але й зв'язки між ними, а також можливість вивчення процесу до його здійснення. Позитивним є можливість виявити негативні наслідки і ліквідувати або послабити їх до реального прояву [2; 4].

Моделювання є невід'ємною складовою цілеспрямованої діяльності й розглядається нами, як:-от:

- дослідження об'єктів пізнання на їх моделях;

- побудова моделей реально наявних предметів та явищ (живих організмів, суспільних систем, різноаспектних процесів тощо);
- педагогічне відтворення дидактичних і психічних процесів, характеристик, явищ, систем, а також суб'єктів освіти за допомогою реальних (фізичних) або ідеальних (логічних, математичних) моделей.

Отже, моделювання розуміємо як метод пізнання, що складається з процесу створення, дослідження та використання моделей.

Часто-густо висловлюється думка, що необхідною умовою моделювання є подібність структур моделі й оригіналу. Прихильники цієї точки зору виходять із факту, що моделювання припускає існування ізоморфізму між моделлю й оригіналом, а слово ізоморфізм буквально означає «подібність структур». Відповідно до цієї логіки всяка модель повинна бути структурною, що і буде нами взято за основу при розробці власної педагогічної моделі підготовки фахівців.

Ці моделі враховують особливості спеціальності, навчального закладу, дидактичних умов навчання для вироблення професійних компетенцій. При цьому використовується принцип системності, враховуються внутрішні і зовнішні чинники професійної освіти.

Педагогічний зміст моделі полягає в тому, що вона дозволяє визначити актуальні та перспективні завдання освітнього процесу, виявити, вивчити і науково обґрунтувати умови можливого зближення між імовірними, очікуваними і бажаними змінами об'єкта дослідження. За цих умов модель несе потрійне цільове призначення, являючи: основу для складання програми дослідження готовності педагогічного колективу до формування педагогічного простору та діяльності; еталон, на досягнення якого спрямовано процес навчального закладу; зразок для самоконтролю якостей, які формуються в процесі самоосвіти і самовиховання дітей і педагогів [6-7].

На нашу думку, слушною є наукова позиція, коли у визначенні моделі використовується два підходи: перший пов'язаний з аналогією моделі з оригіналом; другий – робить акцент на специфічній функції моделі в пізнанні – функції евристичного заміника оригіналу. Для об'єкта дослідження та моделі схожість є необхідною, але

недостатньою. Якщо виходити тільки з цієї властивості, то будь у чому аналогічні системи будуть моделями одна до одної, а поняття моделі підмінюється більш широким поняттям аналогу. Отже, моделями можна вважати тільки ті системи, які з огляду на наявні їм особливості використовуються для цілей пізнання оригіналу, тобто є його евристичними заміниками.

Для розробки будь-якої педагогічної моделі підготовки майбутніх вихователів ЗДО значущими є узагальнення науковця, згідно з якими педагогічні моделі, як різновид моделей, посідають особливе місце в загальній класифікації моделей, до якої входять ще фізичні, біологічні, лінгвістичні, хімічні тощо. Особливість же педагогічних моделей полягає в тому, що з широкого розмаїття соціальних процесів вони відображають закономірні зв'язки й відношення, які функціонують у галузі освіти.

На наш погляд, модель не має самостійного значення в процесі педагогічного дослідження, вона завжди є засобом пізнання іншого об'єкта. Знання, отримані щодо моделі, повинні інтерпретуватися, «переноситися» за допомогою спеціальних процедур на об'єкт, що моделюється, і ставати знаннями про цей об'єкт [22; 24].

Для того, щоб визначитися, який саме тип моделі використовувати під час проектування системи підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти, вважаємо доцільним розглянути типологію моделей, запропоновану науковцями. Зміст традиційної моделі підготовки майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу узагальнено складається з: блоку предметної підготовки (що викладати?), блоку педагогічної підготовки: загальної (як взагалі викладати? – способи навчання), спеціальної (як викладати конкретну дисципліну? – методика), психолого-педагогічної (кому викладати? – психологія тих, хто навчається); блоку практичної підготовки.

Скориставшись аналізом типології моделей підготовки, запропонуємо адаптовану таблицю до потреб нашої проблематики (табл. 4).

Підсумуємо. Оцінка ефективності альтернативної моделі прискореної підготовки виявляється дуже суперечливою, в тому числі й тому, що вона спрямована на вирішення різних завдань. По суті,

програми такої підготовки (або шляхом інтенсивної підготовки перед початком професійної діяльності) або на робочому місці прибирають грань між підготовкою педагогів, оцінкою їхньої кваліфікації або професійним розвитком. Критики більшості зазначених в таблиці моделей [18] вказують на те, що такий спрощений погляд на підготовку, будучи економічно дуже вигідним для держави (тривалість підготовки скорочується з 4-х років до декількох місяців) не дозволить забезпечити підвищення ефективності освіти та якості освітніх результатів у дітей.

Загальноприйнятим у науці вважається розподіл моделей на два типи: матеріальні й ідеальні. Такий розподіл, природно, є гранично широким. Його мета – з'ясувати природу моделі, з якою має справу дослідник, а потім і ті пізнавальні можливості моделі, що визначаються її природою. При цьому важливо те, що всяка модель є продуктом діяльності людини. Розходження ідеальних і матеріальних моделей укладені в природі їхнього функціонування. Особливість матеріальних моделей полягає в тому, що вони функціонують за природними законами свого природного буття й незалежно від діяльності людини. Ідеальні моделі існують лише в діяльності людей і функціонують за законами логіки.

Таблиця 4

Типологія моделей підготовки педагогів

Вид моделі	Назва моделі	Особливості моделі	Зміст підготовки	Переваги	Недоліки
Традиційна модель	«Нормальна школа»	Традиційна концепція підготовки вчителів початкової школи	Освоєння базових педагогічних умінь шляхом практичного тренування в умовах освітнього закладу	Дозволяє добре засвоїти рутинні педагогічні дії, сприяє формуванню професійної ідентичності педагога	Недостатній обсяг підготовки в галузі педагогічної теорії, академічних і наукових знань, дослідницьких компетенцій
	«Академічний підхід»	Традиційна концепція підготовки педагогів для основної і старшої школи	Засвоєння змісту наукових знань з дисциплін, формування здатності вирішення проблем. Практика в навчальних закладах	Освоєння компетенції вирішення проблем	Випускники таких програм є фахівцями в академічних знаннях навчальних предметів, але не в педагогіці. Недостатній обсяг практичної підготовки

Нові моделі	<i>Професіоналізація педагогічної діяльності</i>	Динамічна концепція педагогічної діяльності, сфокусована на професіональній автономії та професійних стандартах	Освоєння заснованих на результатах досліджень знань процесу навчання. Акцент на вивчення педагогічних наук. Розвиток професійної ідентичності та етики	Педагоги отримують підготовку як експерти в своїй професійній області з почуттям професійної автономії і можливостями вирішення професійних проблем. Відповідальні за вдосконалення своїх професійних можливостей. Акцент на спільній діяльності з колегами	Немає емпірично доведених даних про структурні зміни в якості педагогічної освіти
	<i>Альтернативні моделі підготовки до професійної діяльності</i>	Навчання та сертифікація засновані на володінні способами дій, які не є результатами навчання у педагогічних програмах, джерелом яких є особистий досвід і особистісні характеристики майбутнього педагога	Освоєння способів педагогічної діяльності відбувається в практичній формі навчання на роботі. Сильні програми введення в професійну діяльність і супервізії. Недостатня увага приділяється педагогічній теорії і науковим знанням предмета	Дозволяють швидко збільшити кількість педагогів відповідно з потребами закладів. Можуть бути розроблені для залучення різних типів кандидатів. Більш економічні, оскільки менш тривалі за підготовкою та здійснюються на базі шкіл або Центрів перепідготовки	Недостатня кількість емпіричних досліджень, спрямованих на оцінку змісту та якості підготовки педагогів. У контексті професійної діяльності дозволяють здійснити вхід до професії з незначним формальним обсягом підготовки

У науковій літературі вказується, що за характером відтворених боків оригіналу моделі можуть бути субстанціональними, структурними, функціональними та змішаними.

Субстанціональні моделі ідентичні оригіналу за своєю фізичною природою. Специфіка субстанціональних моделей обумовлює й специфічні способи їхньої побудови. Можна виділити два основних способи побудови субстанціональних моделей: 1) масштабна деформація системи-оригіналу; 2) включення деяких елементів системи-оригіналу в систему-модель.

Структурні моделі імітують внутрішню організацію оригіналу. Широке поширення структурних моделей у сучасній науці пояснюється цілою низкою обставин. Як відомо, структура – це будова й внутрішня форма організації будь-якої системи, що виступає як єдність стійких взаємозв'язків між її елементами, а також законів даних взаємозв'язків. Структура – невід'ємний атрибут всіх реально існуючих об'єктів і систем. У світі не існує тіл без структури, без здатності до змін. Пізнання внутрішньої природи й сутності об'єкта завжди припускає розкриття його структури. Така значимість структури в процесі пізнання й обумовлює широке застосування структурних моделей.

Найважливішою гносеологічною особливістю структурних моделей є їх менша прив'язаність до оригіналу. Це створює можливість побудови моделей всіляких рівнів абстрактності й узагальненості й, відповідно, різних діапазонів застосовності. Менша прив'язаність структурної моделі до певного конкретного оригіналу проявляється не тільки в можливості створення однієї структурної моделі для різних оригіналів, але також і в можливості створення декількох структурних моделей для того самого оригіналу.

Висвітлення типів моделей вимагає аналізу сутності функціональної моделі, під якою розуміється така модель, що імітує спосіб поведінки (функцію) оригіналу. Поширення функціональних моделей у наукових дослідженнях обумовлено насамперед тим, що функція, спосіб поведінки, є однієї із суттєвих характеристик системи. Функція, поведінка об'єкта – це не зовнішній прояв сутності, а скоріше сторона (і притому найважливіша) самої сутності об'єкта.

Широке поширення функціональних моделей обумовлене також їх меншою прив'язаністю до конкретного оригіналу. Функціональні моделі можуть бути як матеріальними, так й ідеальними, і можуть відноситися як до матеріальних, так і до ідеальних оригіналів [19].

Г. Балл вважає, що найчастіше дослідник має справу зі змішаними моделями. Це, на думку дослідника, зумовлено або неможливістю використовувати одну підставу моделювання, зовсім абстрагуючись від інших, або тією закономірною особливістю моделей, що залежність між їхнім характером і характером підстави моделювання не є однозначною, або тим, що більшість виникаючих у дослідженні завдань мають комплексний, багатолінійний характер. Змішаний характер моделей у цих випадках визначений природою самого методу моделювання [1].

Шляхом установлення структурної подоби моделі й оригіналу на підставі інформації про функцію моделі одержуємо інформацію про функцію оригіналу, або, навпаки, установлюючи подібність функцій, одержуємо інформацію про структуру оригіналу. Отже, одержуємо два підвиди змішаних моделей цього роду. Перші – структурно-функціональні, а другі – функціонально-структурні.

Функціонально-структурні моделі за ступенем імовірності висновків значно уступають структурно-функціональним. Це обумовлено тим, що причинно-наслідкові відносини такі, що, ґрунтуючись на подібності причин, ми можемо одержувати цілком достовірні висновки про їх наслідки; але, ґрунтуючись на подібності наслідків, ми можемо одержувати не достовірні, а лише в тій чи іншій мірі «правдоподібні» висновки про подібність причин. Якщо певна структура при дотриманні відносно стабільних умов виконує більш-менш конкретну, однозначну функцію, то та сама функція може виконуватися різними структурами. Ґрунтуючись на подібності структур, ми можемо одержувати цілком достовірні висновки про подібність функцій моделі й оригіналу (структурно-функціональні моделі); але, ґрунтуючись на подібності функцій, ми можемо одержувати не достовірні, а лише правдоподібні висновки про

подібність структур моделі й оригіналу (функціонально-структурні моделі) [8; 12].

Таблиця 5

Чотириблокова модель підготовки бакалавра

Блок	Мета	Прогнозований результат
1. Організаційно-цільовий (ціннісно-мотиваційний)	• Сформувати професійну мотивацію, систему цінностей вихователя. • Визначити цілі, принципи й компетентнісний профіль підготовки.	• Усвідомлена професійна позиція. • Базові <i>soft skills</i> (самоорганізація, комунікація, співпраця).
2. Теоретико-методологічний	• Надати фундаментальні психолого-педагогічні, методологічні та спеціальні знання. • Розвинути методологічну культуру майбутнього педагога.	• Сформована система базових і спеціальних компетентностей. • Здатність критично аналізувати освітні явища й обґрунтовувати рішення.
3. Змістово-практичний (діяльнісно-технологічний)	• Інтегрувати знання у практичну діяльність через тренінги, проектну роботу, педагогічні практики. • Відпрацювати технології партнерської взаємодії з дітьми й батьками.	• Володіння методиками організації освітнього процесу у ЗДО. • Здатність розробляти програми, використовувати сучасні освітні технології та кооперативне навчання.
4. Рефлексивно-результативний (результативно-оцінювальний)	• Забезпечити моніторинг, самооцінку й корекцію професійного розвитку. • Узагальнити індивідуальний досвід і	• Сформована рефлексивна культура та здатність до професійного самовдосконалення. • Підтверджена комплексна готовність (рівень 6 НРК) до роботи вихователем ЗДО.

	сформувати готовність до безперервної освіти.	
--	---	--

Отже, модель – це мета, засіб і результат моделювання, що є характеристикою якості об'єкта дослідження.

Структурно-функціональна модель підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти – це цілісна, багаторівнева система взаємопов'язаних блоків (організаційно-цільового, теоретико-методологічного, змістово-практичного та рефлексивно-результативного), кожен з яких виконує специфічні функції (цільову, концептуально-змістову, діяльнісну й оцінно-корекційну). Послідовна реалізація блоків забезпечує поетапне формування професійної компетентності бакалавра дошкільної освіти – від усвідомлення цінностей професії до підтвердженого рівня готовності діяти у ЗДО згідно з вимогами Національної рамки кваліфікацій (рівень 6) [3].

Пояснимо функції блоків.

Організаційно-цільовий задає стратегічні орієнтири, транслює стандарти та соціальне замовлення на фахівця. Теоретико-методологічний забезпечує основу професійного світогляду й методологічну грамотність, об'єднуючи принципи науковості, системності й студентоцентризму.

Змістово-практичний реалізує мету через інтеграцію навчальних дисциплін, активні методи (кейс-стаді, імерсивні вправи, форум-театр) та педагогічну практику, що імітує реальне освітнє середовище.

Рефлексивно-результативний акумулює результати, визначає рівні сформованості компетентностей, спрямовує студента на подальший професійний розвиток і самоосвіту [3].

Очікуваним результатом реалізації структурно-функціональної моделі підготовки фахівця педагогічного профілю є те, що після проходження всіх блоків випускник-бакалавр демонструє інтегровану професійну компетентність вихователя: готовність планувати, організовувати і здійснювати освітній процес у ЗДО, ефективно взаємодіяти з дітьми, батьками та колегами, критично переосмислювати власний досвід і здійснювати безперервний

професійний розвиток відповідно до світових тенденцій дошкільної освіти.

Висновки.

Проведене дослідження доводить, що створення та впровадження структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти є своєчасною та необхідною відповіддю на виклики сучасної освітньої політики України, вимоги Національної рамки кваліфікацій та глобальні тенденції професійної освіти. Модель інтегрує традиційні й інноваційні підходи до педагогічної підготовки, забезпечуючи баланс між фундаментальною теоретичною базою та практичною спрямованістю навчального процесу.

В основі концепції лежить чотириблокова структура – організаційно-цільовий, теоретико-методологічний, змістово-практичний і рефлексивно-результативний блоки, кожен з яких виконує чітко окреслені функції. Такий підхід дозволяє системно формувати професійну компетентність бакалавра дошкільної освіти від етапу усвідомлення цінностей професії до готовності здійснювати якісну освітню діяльність відповідно до стандартів Національної рамки кваліфікацій.

Розробка моделі ґрунтується на положеннях педагогічного моделювання як інтегративного методу, що поєднує емпіричне та теоретичне пізнання. Це дає змогу: цілісно охоплювати зміст і процес підготовки; визначати стійкі та ситуативні чинники розвитку професійних компетентностей; передбачати результати та коригувати їх на основі моніторингу.

Суттєвою перевагою запропонованої моделі є її здатність інтегрувати міждисциплінарні знання (зокрема STEM, CLIL, інклюзивну педагогіку) та сучасні освітні технології (VR/AR, партисипативні та імерсивні методи). Це відповідає викликам цифрової трансформації освіти та забезпечує підготовку фахівця, здатного ефективно працювати в умовах швидких суспільних змін.

Важливим результатом дослідження стало встановлення, що ефективна підготовка вихователя ЗДО вимагає поєднання: фундаментальності – надання стійких теоретичних та методологічних

знань; інтегративності – поєднання різних галузей знань у єдиному освітньому процесі; модернізаційності – постійного оновлення змісту та методів відповідно до соціально-економічних і технологічних змін.

Водночас аналіз існуючих підходів виявив проблеми, притаманні традиційним моделям підготовки, зокрема недостатню практичну готовність випускників, фрагментарність зв'язку між теорією та практикою, відсутність чіткої інтеграції компетентнісного підходу. Саме тому структурно-функціональна модель має стати інструментом подолання цих недоліків.

Практична цінність моделі полягає в тому, що вона: створює чіткий алгоритм формування компетентностей на всіх етапах підготовки; забезпечує адаптацію освітнього процесу до потреб громади та конкретного ЗДО; сприяє формуванню у випускника готовності до безперервного професійного розвитку.

Загалом, запропонована модель відповідає сучасним пріоритетам реформування вищої педагогічної освіти в Україні та міжнародним освітнім стандартам. Її реалізація сприятиме підвищенню якості підготовки фахівців, забезпеченню кадрового потенціалу закладів дошкільної освіти, формуванню у вихователів гнучких, інноваційних та дослідницьких компетентностей, необхідних для ефективної професійної діяльності в умовах ХХІ століття.

Отже, структурно-функціональна модель підготовки майбутніх вихователів ЗДО є не лише теоретично обґрунтованою концепцією, а й практичним інструментом модернізації освітнього процесу, що дозволяє поєднати найкращі світові практики з українськими освітніми реаліями та потребами. Її впровадження забезпечить якісну підготовку педагогічних кадрів, здатних відповідати на сучасні виклики та реалізовувати компетентнісний підхід у дошкільній освіті.

Список використаних джерел

1. Балл Г. О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах) / Г. О. Балл. [2-е вид., допов.]. Житомир : Волинь, 2008. 232 с.
2. Ващак О. О. Підготовка майбутніх вихователів до екологічного виховання дошкільників на засадах етнопедагогіки: дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04. Полтава, 2010. 298 с.

3. Граб О. В. Модель системи підготовки майбутніх вихователів до формування первинних уявлень про природне довкілля в дітей дошкільного віку / *Академічні візії*. 2024. № 32.

4. Докучаєва В. В. Концептуальна модель формування проєктувальної компетентності майбутнього педагога як методологічна основа підготовки професіонала нового типу / В. В. Докучаєва // *Інноваційні моделі підготовки фахівців дошкільної та початкової освіти* : [кол. моногр.] / [авт. кол. : Н. В. Гавриш тощо]. Луганськ : вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2013. С. 57-101.

5. Енциклопедія освіти. / Акад. пед. наук України; голов. ред. В. Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2021. 1144 с.

6. Зданевич Л. В. Концептуальна модель професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільної освіти до роботи з дезадаптованими дітьми / Моделі підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до професійної діяльності: монографія / авторський колектив, за заг. ред. проф. Л. В. Зданевич, проф. К. Л. Крутій. Хмельницький : вид-во ХГПА, 2016. С. 79-103.

7. Крутій К. Л. Лінгводидактична модель формування граматично правильного мовлення в дошкільників / Моделі підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до професійної діяльності: монографія / авторський колектив, за заг. ред. проф. Л. В. Зданевич, проф. К. Л. Крутій. Хмельницький : вид-во ХГПА, 2016. С. 104-120.

8. Крутій К. Л., Шоробура І. М. Вимоги до концептуальної структурно-функціональної моделі підготовки майбутнього вихователів ДНЗ до професійної діяльності / Моделі підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до професійної діяльності: монографія / авторський колектив, за заг. ред. проф. Л. В. Зданевич, проф. К. Л. Крутій. Хмельницький : вид-во ХГПА, 2016. С. 18-48.

9. Моделі підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до професійної діяльності: монографія / авторський колектив, за заг. ред. проф. Л. В. Зданевич, проф. К. Л. Крутій. Хмельницький : вид-во ХГПА, 2016. 476 с.

10. Нова Українська школа. URL: <https://mon.gov.ua/en/tag/new-ukrainian-school?&tag=new-ukrainian-school> (дата звернення: 25.06.2025).

11. Олійник В., Грабовський П. Структурно-функціональна модель організації підвищення кваліфікації педагогічних працівників у закладі післядипломної педагогічної освіти в умовах пандемії / *Вісник післядипломної освіти: збірник наукових праць. Серія «Педагогічні науки»*. 2021. Том.11, № 46.

12. Пісоцька Л. С. Професійна підготовка фахівців дошкільної освіти як актуальна проблема. Впровадження сучасних технологій в процесі забезпечення якісної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти: збірник наукових праць / укладачі: Зданевич Л.В., Мисик О.С., Пісоцька Л.С.; За заг. ред. проф. Зданевич Л.В. Хмельницький : ХГПА, 2025. С. 640-645.

13. Пісоцька Л. С. Функціональна модель управління розвитком дошкільної освіти в Україні / Моделі підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до професійної діяльності: монографія / авторський колектив, за заг. ред. проф. Л. В. Зданевич, проф. К. Л. Крутій. Хмельницький : вид-во ХГПА, 2016. С. 232-301.

14. Рогачко-Островська М. Модель підготовки майбутніх вихователів ЗДО до розвитку креативного мовлення дітей передшкільного віку. *Науковий вісник Миколаївського національного університету ім. В.О. Сухомлинського. Сер. Педагогічні науки*. 2018 4(63). С. 114-119.

15. Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 рр. Київ : МОН. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/2022/04/15/VO.plan.2022-2032/Stratehiya.rozv.VO-23.02.22.pdf>

16. Стратегія сталого розвитку України до 2030 року: розробка і шлях до визнання. URL:https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/migration/ua/UNDP_Strategy_v06-optimized.pdf

17. Філософський енциклопедичний словник / В. І. Шинкарук (гол. редкол.) тощо; Л. В. Озадовська, Н. П. Поліщук (наук. ред.); І. О. Покаржевська (худ. оформл.). Київ: Абрис, 2002. 742 с.

18. Шоробура І. М. Підготовка майбутніх педагогів на Хмельниччині для роботи в умовах інклюзії дошкільця. *Дошкільня освіта в контексті ідей Нової української школи: збірник наукових праць / за заг. редакцією Г. В. Беленької, В. І. Бондар, І. М. Шоробури. Хмельницький: ФОП Мельник А. А., 2020. С. 468-475.*

19. Шульга В. В. Соціальний педагог у загальноосвітньому навчальному закладі : [метод. рекомен.] / В. В. Шульга ; АПН України; Укр. наук.-метод. центр практ. психології і соц. роботи. К. : Ніка-Центр, 2004. 124 с.

20. Normal school teacher education. URL: <https://www.britannica.com/topic/normal-school> (дата звернення: 25.06.2025).

21. Oxford learners dictionaries /URL: https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/us/definition/english/model_1?utm_source=chatgpt.com (дата звернення: 25.06.2025).

22. Pittman Jamel R. Immersive learning in higher education: a

transcendental phenomenological study. A Dissertation Presented in Partial Fulfillment Of the Requirements for the Degree Doctor of Philosophy Liberty University, Lynchburg, VA 2025. 263 p.

23. Shajhelislamov R.F., Sharifzyanova, K.S., Shtreter, J.N. Designing the individual educational path for professional development of teachers. *Life Science Journal*, 2014. № 11. P.p. 355-359.

24. Sibgatullina T.V. Project Work in the System of Teachers' Additional Vocational Education. *Middle-East Journal of Scientific Research*. 2014. № 19 (12). P.p. 1573-1577.

25. STAKES (National Research and Development Centre for Welfare and Health) «National Curriculum Guidelines on Early Childhood Education and Care in Finland», STAKES, Helsinki. 2003. URL: <http://www.thl.fi/thlclient/pdfs/267671cb-0ec0-4039-b97b-7ac6ce6b9c10> (дата звернення: 25.06.2025).

26. Subetto A.I. Evaluation tools and techniques of quality certification training in universities: methodology, technique, practice. Gatchina. SIEFLaT, 2006. 329 p.

27. Thomas M.A. M., & Mockler N. Alternative routes to teacher professional identity: Exploring the conflated sub-identities of Teach For America corps members. *Education Policy Analysis Archives*. 2018. №26. № 6. URL: <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3015> (дата звернення: 25.06.2025).

28. Traxler J. The Learner Experience of Mobiles, Mobility and Connectedness. Evaluation of Learners' Experiences of e-Learning Special Interest Group. Date Views. 2014. <http://www.helenwhitehead.com/elesig/ELESIG%20Mobilities%20ReviewPDF.pdf> (дата звернення: 25.07.2025).

29. Tutovskaya E.A. Internship as designing individual path of technology teacher development. *Teacher Education and Science*. 2008. № 3. P.p. 56-61.

ФОРМУВАННЯ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ: МЕТОДОЛОГІЯ ТА ПРАКТИКА

Тетяна АТРОЩЕНКО,

*доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри педагогіки дошкільної, початкової освіти
та освітнього менеджменту
Мукачівський державний університет
(м. Мукачеве)*

Олена ДУДАШ,

*доктор філософії, старший викладач
кафедри педагогіки дошкільної, початкової освіти
та освітнього менеджменту
Мукачівський державний університет
(м. Мукачеве)*

Анотація. Оскільки сучасне суспільство потребує висококваліфікованих вихователів, здатних забезпечити всебічний розвиток дітей дошкільного віку відповідно до вимог модернізованої освіти, актуальною постає проблема формування фахової компетентності цих фахівців у процесі професійної підготовки. Автори переконані, що цей процес повинен враховувати стрімкий розвиток цифрових технологій та бути базованим на впровадженні інноваційних технологій, що уможливають удосконалення ґрунтовної теоретичної, методичної, практичної підготовки, а також позитивно впливають на покращення педагогічної майстерності, зростання професіоналізму ще під час здобуття освіти. У нашому баченні, конкурентоспроможного, мобільного, готового до здійснення професійної діяльності в умовах змін вихователя-професіонала можна сформувати лише на основі активного, цілеспрямованого й системного використання в освітньому процесі закладів вищої освіти інтерактивних технологій. Представлено дефінітивний аналіз базових понять дослідження та методичну характеристику інтерактивних технологій, що позитивно впливають на

формування фахової компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

Ключові слова: майбутні вихователі закладів дошкільної освіти, фахова компетентність, професійна підготовка, інтерактивні технології, тренінг, педагогічні інновації.

Abstract. As the modern society needs highly qualified educators who are able to ensure the comprehensive development of preschool children in accordance with the requirements of modernized education, the problem of forming the professional competence of these specialists in the process of professional training has become urgent. The authors have been convinced that this process should take into account the rapid development of digital technologies and be based on the introduction of innovative technologies that make it possible to improve the thorough theoretical, methodological, and practical training, as well as have a positive impact on improving pedagogical skills and professionalism while still in education. In our vision, a competitive, mobile, professional educator ready to carry out professional activities in the face of changes can be formed only on the basis of active, purposeful and systematic usage of interactive technologies in the educational process of higher educational institutions. The authors have presented a definitional analysis of the basic concepts of the research and methodological characteristics of interactive technologies that have a positive impact on the formation of professional competence of future teachers of preschool educational institutions.

Key words: future educators of preschool educational institutions, professional competence, professional training, interactive technologies, training, pedagogical innovations.

Актуальність формування фахової компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти засобами інтерактивних технологій

Сучасне суспільство потребує висококваліфікованих вихователів, здатних забезпечити всебічний розвиток дітей дошкільного віку відповідно до вимог Державного стандарту дошкільної освіти та засад діяльності Нової української школи. Сучасний український вихователь має бути не лише передавачем

знань, а й професійним фасилітатором та компетентним організатором освітнього процесу, який стимулює активність, самостійність, креативність дітей дошкільного віку. Уважаємо, що вирішення цих доволі непростих завдань під силу лише фахівцеві з високим рівнем фахової компетентності. Відповідно до сучасних вимог, необхідною постає потреба введення низки кардинальних змін в освітній процес закладів вищої освіти під час формування фахової компетентності у здобувачів вищої освіти спеціальності А2 Дошкільна освіта. Насамперед, цей процес повинен враховувати стрімкий розвиток цифрових технологій та бути базованим на впровадженні інноваційних технологій, що уможливають удосконалення ґрунтовної теоретичної, методичної, практичної підготовки, а також позитивно впливають на покращення педагогічної майстерності, зростання професіоналізму ще під час здобуття освіти. Переконані, що вихователя-професіонала, який буде конкурентоспроможним, мобільним, готовим до здійснення професійної діяльності в умовах змін, можна сформуванати, у нашому баченні, лише на основі активного, цілеспрямованого й системного використання в освітньому процесі закладів вищої освіти засобів інтерактивних технологій.

Дефінітивний аналіз базових понять дослідження

Фахова компетентність у логічному сенсі охоплює дві дефініції «фах» та «компетентність». Так, у короткому тлумачному словнику української мови зазначено, що «фах» має два значення: «1. Вид трудової діяльності, заняття, що вимагає певної підготовки і є основним засобом для існування; професія. 2. Основна кваліфікація; спеціальність» [8, с. 281]. Словник синонімів української мови представляє таке трактування: «фах, професія, спеціальність, рід занять, кваліфікація, поле / сфера / діяльності. Фахівець, спеціаліст, ж.м. спец, майстер / знавець / свого діла» [6, с. 428]. Саме тому, у нашому дослідженні, поняття «фахова компетентність» та «професійна компетентність» розглядаємо як доволі близькі та навіть синонімічні наукові категорії.

Енциклопедія освіти дефініцію «компетентність» представляє як «коло питань, у яких людина добре розуміється, які вона набуває не

тільки під час вивчення предмета, а й за допомогою засобів неформальної освіти внаслідок впливу середовища» [5, с. 982]. Згідно з позицією Н. Ничкало, компетентність охоплює «не тільки професійні знання, навички і досвід у спеціальності, але і ставлення до справи, визначенні схильності, інтереси і прагнення, здатність ефективно використовувати знання й уміння, а також особистісні якості для забезпечення необхідного результату на конкретному робочому місці у конкретній робочій ситуації» [4 с. 96].

Нам імпонує той факт, що термін «професійна компетентність» О. Пометун розглядає як «спеціальним шляхом структурований (організований) набір знань, умінь, навичок і ставлень, що дають їй змогу ефективно здійснювати діяльність або виконувати певні функції, забезпечуючи розв'язання проблем і досягнення певних стандартів у галузі професії або виду діяльності. Така сукупність знань, умінь, навичок і ставлень набувається як у процесі навчання, так і протягом життя» [11, с. 18]. Погоджуємося з авторкою, що «сформована професійна компетентність дає змогу людині визначити, розпізнати і ефективно, успішно розв'язати, незалежно від ситуації, проблему, що є характерною для певної сфери чи виду діяльності» [11, с.18].

Насамперед варто наголосити на тому, що професія вихователя належить до професій, парадигма якої знаходиться в полі «людина – людина», а точніше «доросла людина – дитина». Виходячи з такої парадигмальної логіки, основна мета професійної діяльності вихователя – організація навчання, виховання та розвитку вихованців під час здобуття ними дошкільної освіти шляхом формування ключових компетентностей відповідно до державного стандарту [12]. Погоджуємося з І. Луценко, яка розглядає професійну діяльність вихователя як «дитиноцентриську діяльність, перебіг якої відбувається в спеціально організованих процесах суб'єкт-суб'єктної взаємодії й забезпечується зорієнтованими на дошкільне дитинство педагогічними технологіями, дидактичними засобами, педагогічними, літературними джерелами, навчально-розвивальним обладнанням» [9, с. 28].

На основі наведених вище аргументів, розглянемо поняття «фахова компетентність» з урахуванням специфіки професійної діяльності.

Компетентність вихователя трактується Г.Бєленькою як «здатність виконувати завдання професійної діяльності на основі фахових знань і вмінь, що інтегруються з розвитком особистісних професійно значущих якостей, серед яких провідними є любов до дітей, що поєднується з вимогливістю, емпатія та комунікативність» [1, с.25].

Фахова компетентність майбутніх вихователів, як зазначає Н. Сиротич, характеризується: досконалим володінням теоретичними знаннями з метою підвищення рівня освітніх державних стандартів; володінням знаннями із суміжних з дошкільною педагогікою наук; педагогічною майстерністю і творчою, дослідницькою діяльністю; самовдосконаленням і творчою працею над собою; оволодінням культурним, етнодуховним потенціалом; застосування на практиці новітніх методик навчання й виховання дітей дошкільного віку [13, с.16-17].

Згідно із дослідженням Т.Теличко, сформована фахова компетентність є результатом професійної підготовки і вона «базується на сукупності аксіологічних складових, серед яких розуміння і прийняття суті педагогічної професії, специфіки її реалізації на дошкільному ступені освіти, активне залучення в діяльність з основними суб'єктами дошкільної освіти, усвідомлення досягнутого рівня професійної компетентності як вихователя ЗДО і потреби в подальшому професійному саморозвитку» [14, с.62].

Отже, у нашій інтерпретації фахова компетентність є *«інтегративною якістю, що охоплює належним чином сформовану здатність успішно здійснювати професійну діяльність на основі наявних теоретичних знань і практичного досвіду, використовуючи традиційні та інноваційні уміння, навички та особистісно-професійні якості у вирішенні професійних завдань щодо організації навчання, виховання, соціалізації та розвитку дітей дошкільного віку»* [2, с.60].

Переконані, що фахова компетентність майбутнього вихователя ЗДО тісно пов'язана із освіченістю і вихованістю та передбачає розуміння духовно-моральних принципів й установок дошкільної освіти, а тому має охоплювати такі головні елементи, як-от: усвідомлення норм і стандартів дошкільної педагогіки; глибоке

розуміння сутності професійних завдань; почуття відповідальності за результати роботи; розвинуті комунікативні навички й особистісно-професійні якості; сформоване вміння обирати найбільш ефективні методи, форми та засоби реалізації практичної діяльності; системне використання гуманістичних прийомів під час професійної діяльності у закладах дошкільної освіти [2, с.60].

Враховуючи сучасні тенденції в освіті, вихователь, який володіє високим рівнем фахової компетентності, має бути інноваційним дослідником, організатором співпраці між дітьми, фасилітатором, консультантом, помічником дитини, грамотним коучом у її інтерактивній діяльності та саме тим дорослим-професіоналом, що може стимулювати особистісний розвиток дошкільника.

Поділяємо думку І. Коновальчука з приводу того, що «ініціатором інноваційних змін є, насамперед, педагог-новатор, тому проблема ефективності й результативності реалізації освітніх інновацій має розглядатися у площині формування особистісної готовності магістрів дошкільної освіти до інноваційної діяльності. Їх підготовка передбачає формування позитивного ставлення до інновацій, актуалізацію мотивів інноваційної діяльності, здатності до взаємодії з суб'єктами нововведень в інноваційному середовищі, обміну знаннями й досвідом реалізації інновацій з іншими новаторами» [7]. Саме тому, під час формування фахової компетентності у майбутніх вихователів, чільне місце ми відводимо інтерактивним технологіям.

Інтерактив в освітньому процесі закладів вищої освіти розглядаємо як активну взаємодію, що передбачає організацію ініціативного спілкування для забезпечення співнавчання, взаємонавчання на основі рівноправності педагога та здобувачів освіти. А дефініція «технологія», на наш погляд, охоплює сукупність конкретного набору операцій, які системно та цілісно використовуються для забезпечення конкретної потреби особистості. У свою чергу, «інтерактивні технології навчання», згідно з визначенням Н. Волкової, це – «сукупність методів, засобів і форм організації навчання, що забезпечують активний характер взаємодії учасників навчального процесу на засадах співпраці та співтворчості й

спрямовані на досягнення поставлених дидактичних цілей» [3, с.14]. Дослідниця зазначає, що інтерактивні технології володіють доволі великими перспективами, зокрема вони «активізують пізнавальні процеси, збільшують швидкість збору та опрацювання інформації; розвивають уміння аналізувати проблеми; формують основу для прийняття компетентних рішень» [3, с.23].

Уважаємо, що інтерактивна технологія виступає ефективним способом організації освітнього процесу, адже має особистісну і фахову зорієнтованість на розкриття внутрішніх резервів здобувачів та дозволяє змінити авторитарно-репродуктивний підхід на творчодіяльнісний. З методичної точки технологія, що базується на інтерактивні безпосередньо спрямована на активізацію навчально-пізнавальної діяльності здобувачів освіти за допомогою організації активного спілкування, а також спілкування з педагогом та між групами. Причому акцентуємо увагу на тому, що спілкування безпосередньо спрямоване на спільне розв'язання навчальної проблеми. Як свідчить практика, інтерактивні технології передбачають таку організацію освітнього середовища, що базується на паритетності стосунків усіх учасників освітнього процесу, багатосторонній активній комунікації в режимі діалогу, під час якого відбувається безпосереднє встановлення взаєморозуміння та активний пошук спільного вирішення навчальних завдань. Ще однією значимою перевагою інтерактивних технологій є розвиток особистісно-професійних якостей [2, с.100-101]. Тоді як головною ознакою інтерактивних технологій визначаємо активну суб'єкт-суб'єктну взаємодію між здобувачами освіти та викладачем без використання примусу зі сторони педагога чи нав'язування своєї позиції чи думки.

З методичної позиції О. Пометун рекомендує диференціювати *інтерактивні технології на чотири групи*, як-от: 1) робота в парах, два – чотири – всі разом, робота у малих групах / інтерактивні технології кооперативного навчання; 2) мозковий штурм, ажурна пилка, мікрофон / інтерактивні технології колективно-групового навчання; 3) симуляції, імітації, розігрування ситуацій та ролей / технології ситуативного моделювання; 4) дебати, дискусії, займи позицію, зміни позицію / технології опрацювання дискусійних питань [10].

Поділяємо думку Н. Волкової, що найбільш доцільними під час формування фахової компетентності майбутніх вихователів у закладах вищої освіти є такі технології інтерактивного навчання:

- діалогічно-дискусійні технології навчання (найбільш ефективні – це діалог, бесіда, диспут, дискусія, мозковий штурм);
- технології аналізу ситуацій (найбільш ефективні – це аналіз конкретних ситуацій, ситуативні вправи, ситуативне навчання, метод аналізу кейсів, метод інцидентів);
- ігрові технології навчання (найбільш ефективні – це метод програвання ролей, ділова гра, рольова гра, інтерактивна гра, імітаційна гра, стимуляційна гра);
- технології навчання у співробітництві (найбільш ефективні – це робота в групі, метод проєкту, методика колективного творчого виховання);
- технології тренінгу (найбільш ефективні – це педагогічний та навчальний тренінги);
- технології фасилітаційного навчання (найбільш ефективні – це педагогічна, динамічна та графічна фасилітації, навчання на досвіді інших, веб-квест, технологія майндмепінгу);
- інформаційно-комунікаційні технології; гейміфікація (найбільш ефективні – це телеконференція, вебінар, комп'ютерні ігри) [3, с. 26-215].

На основі аналізу наукових праць, подаємо у Табл. 1 загальний зміст усіх етапів діяльності з формування фахової компетентності з використанням інтерактивних технологій [2, с.113-114].

Таблиця 1

Змістово-практичне наповнення основних етапів використання інтерактивних технологій у ЗВО під час формування фахової компетентності у майбутніх вихователів

Назва етапу	Основна мета	Зміст діяльності
Етап мотивації	Викликати зацікавлення та сфокусувати увагу здобувачів на проблемі, налаштувати здобувачів на пізнавальну діяльність	Тривалість – 5% від усього часу; підготовка здобувачів до сприйняття та розв’язування проблеми; використання проблемних ситуацій, або прийомів («мікрофон», «мозковий штурм», «криголам»)
Оголошення, представлення теми та очікуваних навчальних результатів	Утвердити розуміння змісту навчально-пізнавальної діяльності та забезпечення розуміння того над чим будуть працювати здобувачі на навчальному занятті	Тривалість – 5% від усього часу; формулювання теми і мети заняття, що мають бути чіткими та зрозумілими; озвучити очікувані результати; пояснити нові терміни чи нові поняття; обов’язково оголосити критерії оцінювання
Надання необхідної інформації	Подати здобувачам достатньої кількості теоретичної та методичної інформації	Тривалість – 10% від усього часу; активне використання роздаткового матеріалу, або робота на основі міні-лекцій чи пояснення
Використання інтерактивних засобів	Засвоєння навчального матеріалу для досягнення запланованих результатів	Тривалість – 50-60% від усього часу; передбачає використання від однієї до трьох інтерактивних вправ або прийомів; обов’язковою умовою є використання рефлексії
Підведення підсумків та оцінювання результатів	Організація підсумків діяльності та зворотнього зв’язку, а також рефлексії	Тривалість – 20% від усього часу; базується на узагальненні підсумків, з’ясуванні змісту отриманих результатів й рефлексії; передбачає оцінювання здобувачів

Отже, на основі наведених вище аргументів вважаємо, що інтерактивні технології можна розглядати у якості найбільш органічної та ефективної форми організації професійної підготовки майбутніх вихователів ЗДО, яку доцільно активно використовувати у закладах вищої освіти. Цей факт пояснюємо тим, що дані технології підсилюють мотивацію навчальної діяльності, вдосконалюють пізнавальну активність здобувачів освіти, сприяють підвищенню зацікавленості певним предметом, забезпечують високу якість, гнучкість та ефективність усього освітнього процесу, а тому володіють вагомим потенціалом під час формування фахової компетентності майбутніх вихователів.

Методична характеристика інтерактивних технологій, що позитивно впливають на формування фахової компетентності майбутніх вихователів

Сутність інтерактивного навчання полягає у тому, що освітній процес професійної підготовки організований отже, що практично всі здобувачі стають залученими в активний пізнавальний процес та отримують реальну можливість рефлексувати з приводу того, що вони знають, думають і яку роботу виконують. Під час використання інтерактивної технології здобувач стає повноцінним учасником навчального процесу, його досвід служить основним джерелом навчального пізнання. Цінним фактом є й те, що викладач не дає готових знань, але спонукає учасників до самостійного пошуку. У порівнянні з традиційним навчанням в інтерактивному навчанні змінюється ролі викладача та здобувачів: активність педагога поступається місцем активності здобувачів, а завдання педагога стає створення належних умов для стимулювання студентської ініціативності. При чому педагог відмовляється від ролі «фільтру насиченого інформацією» і виконує функцію помічника в роботі.

Розглянемо *психолого-педагогічні та методичні характеристики основних інтерактивних технологій*, які, на наш погляд, мають позитивний потенціал під час формування фахової компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

І група: Діалогічно-дискусійні інтерактивні технології

Метод діалогу

Діалог передбачає обмін думками, що використовується для знаходження спільної позиції. Саме діалог надає реальну можливість довести свою позицію чи думку. Під час діалогу відбувається комунікація двох, або декількох осіб для налагодження взаємного впливу. Діалог можливий за умови безпосереднього контакту співрозмовників, кожен з яких почергово слухає (сприймає), або говорить (повідомляє) інформацію. У діалозі кожен співрозмовник планує «сміслові згустки» наступної репліки, а також окреслює основну тезу спілкування. Головна особливість діалогу, у методологічному контексті, полягає у тому, що викладач сприймає здобувача як партнера з правом на власну позицію, що володіє індивідуальним способом сприйняття світу. Під час діалогу виникає реальна можливість налагодити психологічний контакт та дійти спільних висновків. Здобувачі отримують реальну можливість реалізувати свою власну індивідуальну позицію, та при потребі, її або відстояти, або відкоригувати.

До головних ознак діалогу відносимо такі як-от: гуманність, відвертість, толерантність, зацікавленість, доброзичливість, рівність, партнерську взаємодію, взаємну активність. Завдання, які реалізуються під час діалогу полягають у: проведенні глибокого аналізу проблеми; досягненні розуміння; розвитку діалогової культури під час міжособистісного спілкування.

Технологія організації діалогу охоплює такі етапи:

- сюжетно-пізнавальний (створює «простір» для спілкування, актуалізує та мотивує діяльність здобувачів освіти, надає можливість «виразити» себе);

- чуттєво-аналітичний (спрямований на ґрунтовне та всебічне пізнання обговорюваних проблем та цінностей);

- індивідуально-рефлексивний (орієнтований на інтеріоризацію особистісних та професійних цінностей, розвиток досвіду смислотворчості та рефлексії на основі самопізнання).

Діалогова взаємодія охоплює такі етапи:

- вступний (спрямований на створення сприятливої емоційної та інтелектуальної атмосфери, базується на актуалізації необхідної теоретичної інформації, стимулюванні інтересу до проблеми, яка досліджується).

- основний (передбачає обговорення питань у парах або мікрогрупах; систему запитань (відкритих, дивергентних, оцінних), які не передбачають однозначних відповідей; формулювання проблеми та її аналіз; осмислення позицій; аргументовані та чіткі відповіді опонентів; пошук шляхів розв'язання).

- підсумковий (аналіз і осмислення діалогу; рефлексія; з'ясування успіхів, оцінка психологічної атмосфери; визначення перспектив подальшої роботи).

Активну участь здобувачів освіти за спеціальністю А2 Дошкільна освіта у діалозі викладач може забезпечити такими прийомами, як-от: запитання до аудиторії (спантеличення); коментування; гумористична репліка або казус; «театральна пауза»; «перенесення дискусії на діяльність»; «передавання повноважень» (педагог відсторонюється від діалогу і передає свої повноваження лідеру); «навмисна помилка»; «займи позицію»; «оціни свої знання».

Наголосимо на тому, що з практичної точки зору для налагодження позитивного психологічного клімату зі здобувачами освіти доцільно послуговуватися конкретним спектром методичних прийомів, як-от: активне слухання; уточнення замість випитування; перефразуванням; «Я-повідомленням»; резюмуванням; стимулюванням здобувачів до вияву власних емоцій та відчуттів.

Метод бесіди

Бесіда розглядається з точки зору інтерактивних технологій як діалогічна технологія, коли викладач за допомогою вдало поставлених питань спонукає здобувачів освіти або відтворювати раніше набутих знань. Окрім того бесіда спонукає учасників робити самостійні висновки-узагальнення на основі аналізу засвоєного фактичного матеріалу. Вона реалізується на основі чотирьох типів діалогу: «викладач – здобувач»; «здобувач – здобувач»; «здобувач – підручник»; «здобувач – комп'ютер». Причому найпоширенішим є

діалог по типу «здобувач – здобувач», що проявляється у парній та груповій роботі на занятті.

Можемо констатувати той факт, що, головним чином, бесіда реалізується за допомогою запитань – відповідей. У тому випадку, коли запитання носять інформаційний характер («Що?», «Де?», «Коли?»), бесіда є повідомляючою, адже вона орієнтована на актуалізацію пам'яті. Коли запитання носять проблемний характер («Чому?», «Як на ваш погляд?», «Як це можна пояснити?») – бесіда буде носити евристичний характер (її ще називають сократичною бесідою). Як свідчить наш власний практичний досвід, у евристичній бесіді мислення здобувачів є більш творчим та продуктивним. Якщо бесіда базується на запитаннях, які потребують чітких та однозначних відповідей – то мова йде про катехізичну бесіду. Така бесіда носить догматичний характер. Наголосимо на тому, що під час використання катахізичної бесіди викладач має змогу чітко побачити чи засвоїли здобувачі освіти правила, закони, чи конкретні алгоритми дій.

Відповідно до дидактичної мети, яку переслідує викладач, виокремлюють такі *типи бесід*, як-от:

- відтворювальна (її називають контрольно-перевірювальна за допомогою цього типу бесіди можна перевірити ступінь засвоєння матеріалу та закріплення його в пам'яті студентів);
- систематизувальна (спрямована на узагальнення та систематизацію знань; її проводять на завершальних етапах вивчення теми чи розділу; логіка її організації передбачає використання ретроспективного аналізу (термін «ретроспекція» – розуміємо як встановлення зв'язків між новими результатами та висновками, які були зроблені раніше));
- евристична (спрямована, головним чином, на ефективний і цілеспрямований розвиток творчого мислення здобувачів освіти).

Під час використання на заняттях бесіди потрібно ставити майбутнім вихователям не лише запитання контролю та аналізу, а й робити акцент на використання стимулюючих та діагностичних запитань. Запитання мають бути чіткі, точні, короткі та логічні. З методичної точки зору спочатку доцільно ставити чіткі, неоднозначні та

короткі запитання. Такі запитання заохотять студентів до діалогу, спонукатимуть їх вільно висловлювати свої думки та обґрунтовувати позицію, якої вони дотримуються.

Наголосимо на тому, що перед початком бесіди доволі доречним буде вступне та заключне слово викладача. Тобто сам викладач має розуміти, що відповіді здобувачів можуть бути як стислими або розгорнутими (повними), однак варто слідкувати за тим, щоб студенти давали вичерпну відповідь на поставлене запитання. У тому випадку, коли відповідь є не повною, викладачеві доцільно поставити «навідне» (додаткове) запитання, або попросити іншого студента доповнити свого товариша одногрупника. У практичній площині варто взяти до уваги таку методичну пораду: «відповідь на поставлене запитання не доцільно вимучувати (витягувати)». У цьому контексті викладач має навчити майбутніх вихователів вислуховувати заперечення своїх опонентів. Окрім цього викладачеві варто взяти до уваги те, що здобувачі можуть під час бесіди активно ставити свої запитання одногрупникам, а також запитувати і у викладача ті питання, які, на їхню думку, не повністю розкриті у відповідях їхніх колег-одногрупників.

Метод диспуту

Диспут передбачає обговорення спільної теми та цивілізоване (за наперед обумовленими правилами) сперечання. Головна методична особливість диспуту полягає у тому, що відсутній поділ здобувачів на групи, а обговорення є колективним, тому кожен бажаючий може висловити власну позицію чи представити свою особисту точку зору. На основі участі у диспутах здобувачі освіти за спеціальністю А2 Дошкільна освіта можуть цілеспрямовано розвивати запропоновану ситуацію, проєктувати наслідки її впровадження в заклади дошкільної освіти. Така діяльність дозволяє якісно оцінити переваги та недоліки кожного із запропонованих варіантів для пошуку найоптимальнішого розв'язку.

Найбільш характерними ознаками диспуту, з методичної точки зору є: логічна послідовність та аргументованість висловлювань та позицій; невтручання викладача у хід диспуту; конструктивність критики один одного та толерантність і тактовність у висловлюваннях;

предмет диспуту має бути обговорений системно та повністю; основні висловлювання мають бути систематизовані та узагальнені.

Підготовка і проведення диспуту містить такі етапи, як-от: підготовка до диспуту (охоплює попередню роботу викладача (вибір теми, визначення цілей, засобів та способів організації диспуту)); формулювання запитань, які виносяться на диспут (питання мають бути вагомими (5-6 шт.), не провокаційними); вибір ведучого (такого, який має уміти конкретизувати мету і вести диспут, має знати аргументи, факти, а також мати сформовані практичні навички ведення діалогу); оформлення приміщення для проведення диспуту (доречними є плакати, виставки, ілюстративні матеріали).

Вихователю, який працює зі здобувачами освіти за спеціальністю А2 Дошкільна освіта, варто врахувати основні правила проведення диспуту, до яких належать такі, як-от: висловлювати та аргументувати свою думку; говорити просто, логічно й послідовно; сперечатися чесно не перекручувати думок опонента; з повагою ставитися до опонента та вдаватися до особистих образ;

Участь здобувачів освіти у диспутах забезпечить їм набуття практичного досвіду володіння різноманітними техніками постановки запитань, а саме: діалогічність; переконання; передбачуваність; управління диспутом; гра на інерції мислення; повторення; контр-запитання. Як свідчить наш власний практичний досвід дані техніки дозволяють будувати смислове поле інформації співрозмовників з урахуванням їх індивідуальних та психологічних особливостей, сформувати комунікативні стратегії для вирішення конкретних освітніх чи професійних проблем. Під час диспуту викладач має цілеспрямовано створювати позитивну психологічну атмосферу, яка охоплює передчуття нового та цікавого. Такий підхід дозволить майбутнім вихователям виявляти тактовність, делікатність, толерантність, цінувати самостійність думки та стимулюватиме бажання її оприлюднювати та відстоювати.

Метод дискусії

Дискусія – найбільш активний метод навчання, адже вона дозволяє навчити здобувачів освіти за спеціальністю А2 Дошкільна освіта сперечатися, доводити, аргументувати та відстоювати свої

погляди. Цей інтерактивний метод має велике значення у формуванні готовності майбутніх вихователів до професійної діяльності, оскільки за його допомогою здобувачі освіти мають змогу показати своє розуміння проблеми; відстоювати свої позиції; вони вдосконалюють власні навички діалогічного спілкування, розвивають критичне мислення.

Наш власний досвід дає змогу констатувати, що навчальна дискусія сприяє зближенню позицій і, зрештою, розвиваючи групову динаміку, призводить здобувачів освіти до вищої форми взаємодії – співробітництва. За допомогою дискусії у майбутніх вихователів відпрацьовуються важливі для розвитку співробітництва практичні вміння формулювати свою та приймати чужу позицію. Позитивним моментом дискусії є те, що вона дозволяє формувати адекватну самооцінку, сприятливу для спільної діяльності, а також забезпечує можливість змінювати установки, які не є прийнятні у даній ситуації. Дискусія високоефективна у формуванні готовності здобувачів освіти до професійної діяльності для закріплення відомостей, творчого осмислення вивченого матеріалу та розвитку ціннісних орієнтацій. За допомогою цього методу відбувається актуалізація раніше отриманих знань, включення їх у новий контекст професійної діяльності майбутнього вихователя.

Виокремлюють такі *види дискусії*, як-от:

- лінійна (учасники дискутують між собою; здобувачі при цьому залишаються досить пасивними);
- фронтальна (застосовується після лекцій як елемент засвоєння теоретичних знань; питання можуть ставити здобувачі викладачам і навпаки; студенти отримують змогу самостійно дійти очікуваних висновків);
- керована (викладач у ролі експерта, просить ставити запитання; він підказує теми та проблеми, керує дискусією та надає можливість висловлюватися здобувачам, а також підсумовує та завершує обговорення дискусійних питань);
- публічна (відбувається у великому приміщенні і активність кожного учасника не важливою умовою; викладач спостерігає за порядком, надає слово, контролює час окремих

висловлювань, підсумовує та завершує дискусію, але не втручається у її зміст);

- групова (підгрупи можуть реалізовувати одне завдання, обговорювати одну проблему, а можуть мати різні завдання; дискусія у підгрупах є елементом цілого і має завершуватися пленарним підведенням підсумків);

- вільна (викладач лише визначає тему, а потім залишається осторонь, не втручається в хід дискусії, а лише спостерігає за тим як група шукає шляхи вирішення; спрямована на організацію спільної роботи команди).

Наголосимо на тому, що найбільш доцільними формами дискусії у професійній підготовці майбутніх вихователів ми розуміємо групову та вільну.

Під час організації дискусії доцільно використовувати такі методичні прийоми, як-от:

- «альтернативних наслідків» (здобувачам освіти пропонують відповісти на запитання: «Що станеться, якщо персонаж вчинить так, або по іншому?»);

- «заміни ролей» (викладач пропонує студенту уявити себе на місці певного персонажа «Як би Ви вчинили?»);

- «врахування почуттів під час розв'язання моральної дилеми» (цілеспрямована робота над власними моральними почуттями та переживаннями «Як на вашу думку, як саме «персонаж» почуває себе у даному випадку?»);

- «використання особистого досвіду здобувачів» (обговорення та оцінка зразків моральної поведінки);

- «заміни ключового персонажу» (передбачає заміну близької людини незнайомою чи навпаки «Коли на місці брата був Ваш знайомий, як би Ви діяли?»);

- «дехто вважає...» (Дехто вважає, що закони не можна порушувати за будь-яких обставин, що можна їм відповісти? За допомогою цього прийому викладач переводить здобувачів від аналізу конкретної ситуації до теоретичного обговорення моральних норм і етичних принципів);

- «суперечки» (ініціативи, наступу, концентрація дій, спростування думок, слово наприкінці суперечки).

До найперспективніших форм дискусії належать:

- круглий стіл (беруть участь 5-6 здобувачів, що обмінюються думками);

- засідання експертної групи («панельна дискусія», до якої залучають 4-6 здобувачів освіти із призначенням головуючого; спочатку вони спільно обговорюють певну проблему, а потім пропонують свою позицію аудиторії);

- форум (кожному бажаному студенту дається необмежений час на виступ за умови, що його інформація є цікавою для аудиторії);

- форум-театр (передбачає пошук в рамках запропонованої вистави шляхів вирішення проблеми чи виходу із складної ситуації);

- симпозіум (обговорення, у ході якого учасники виступають з повідомленнями, пропонуючи власний погляд; виступ готується як логічно закінчений текст, який є результатом самостійної роботи студента);

- судове засідання (обговорення, яке імітує судовий розгляд справи; обираються судді, які заслуховують обидві сторони і виносять остаточне рішення, позивач і відповідач; можливий варіант: судді, захисники і прокурори);

- переговори (погодження спільних дій з надією на спільну діяльність, гармонію або компроміс; використовують такі тактичні прийоми, як-от: ухиляння від боротьби, затягування або вичікування, пакетування (винесення декількох питань на переговори у спільному пакеті), максимальне завищення вимог, розміщення хибних акцентів у власній позиції, «салямі», ультимативність вимог, висування вимог в останню хвилину);

- сократівська дискусія (передбачає оцінювання різних поглядів на певну проблему та виявлення взаємозв'язків між різними позиціями; дозволяє оволодіти законами логіки і логічного мислення; усі думки можна досліджувати за такими напрямками: походження; на

чому ґрунтуються; суперечливість з іншими ідеями; висновки і наслідки);

- перехресна дискусія (сприяє розвитку критичного мислення; обговорення теми, що об'єднує дві протилежні точки зору; спочатку кожен готує від 3 до 5 аргументів на підтримку кожної точки зору; у групі створюються підгрупи, кожна з яких узагальнює аргументи і складає список аргументів на користь кожної точки зору; формується загальний список аргументів; потім здобувачів поділяють на дві групи залежно від поглядів; далі дискусія відбувається у перехресному режимі; перша група висловлює аргумент, а друга його спростовує, а потім навпаки – друга група висловлює аргумент, а перша його спростовує);

- дискусія з відкритим закінченням (передбачає виявлення протилежних поглядів, позицій здобувачів освіти із носіями іншої мови та формування толерантного ставлення до іншої точки зору);

- дебати (структурні дискусії у формі інтелектуальної гри, у якій дві команди висувають свої аргументи і контраргументи з приводу запропонованої тези для того, щоб переконати членів журі у своїй правоті і досвіді у переконливій комунікації).

Мозковий штурм

Насамперед відзначимо, що мозковий штурм є процесом групового творчого мислення, обговорення поставленої проблеми у загальному колі учасників. Деякі дослідники цей метод визначають як «банк ідей», адже він ґрунтується на груповому формуванні ідеї, яка є найбільш доцільною для розв'язання певної задачі. Група, перед якою вона ставиться, висуває якомога більше нових ідей, інколи абсолютно несподіваних, що сприяє створенню атмосфери невимушеності, змагальності та співробітництва. Заохочується будь-яка пропозиція, думка, ідея, забороняється критика і насмішки щодо них. Тільки після збирання всіх пропозицій починається їх оцінка, яка полягає у всебічному та об'єктивному аналізі та виборі найбільш оптимальної. Практично немає сфери, де за допомогою цього методу не можна було б розв'язати будь-яку складну проблему.

Методика мозкового штурму має декілька етапів.

Так, на першому етапі формулюється проблема, яку необхідно розв'язати; обґрунтовуються основні завдання для пошуку рішення; визначаються умови групової роботи; встановлюються основні правила пошуку рішення і поведінки під час мозкового штурму; формується кілька робочих груп по 3-5 осіб і визначаються їхні завдання (розробка критеріїв оцінки і відбору найкращих ідей).

Другий (тренувальний) етап – формування навичок швидкого пошуку відповіді на проблемні запитання; вивільнення творчості та ініціативи в учасників заняття; розвиток почуття співробітництва, невимушеності; створення атмосфери змагальності та зняття «психологічних бар'єрів».

Третій етап – «штурм» визначеної проблеми. Попередньо ще раз уточнюються проблеми і завдання та нагадуються правила гри і поведінки, конкретизуються завдання учасників заняття (наприклад, експертної групи, спостерігачів, опонентів). Наголосимо на тому, що продукування ідей починається одночасно в усіх робочих групах. Кожна робоча група має власних експертів (також можуть бути і спостерігачі, якщо чисельність навчальної групи це дозволяє), які чітко фіксують всі ідеї, що виникають у групі.

Зміст четвертого етапу становлять оцінка і відбір оптимальних ідей експертами, що здійснюється на основі попередньо опрацьованих критеріїв оцінки висунутих ідей. Робочі групи в цей час відпочивають.

Тоді як на заключному етапі повідомляються результати мозкової атаки; обговорюються результати роботи груп; оцінюються та обґрунтовуються найкращі ідеї; публічно захищається оптимальний варіант розв'язання проблеми. Після цього ухвалюється колективний варіант рішення і даються рекомендації щодо впровадження найкращої ідеї у практику.

Під час реалізації діалогічно-дискусійних інтерактивних технологій доцільно використовувати такі методи:

- «прес»-метод (здобувачам пропонується завдання за таким алгоритмом: 1) висловити власну думку, починаючи зі слів... я вважаю, що; 2) пояснити причини появи цієї думки, починаючи зі слів...

тому, що...; 3) навести приклади і додаткові аргументи на підтримку своєї позиції, продемонструвати аргументи, починаючи зі слів... наприклад; 4) узагальнити думку, починаючи словами... отже, отже);

- «снігова куля» (дозволяє інтегрувати навчальну групу, сформувати партнерські стосунки та заохотити до висловлювання власних думок; передбачає колективний пошук спільного рішення на створення дефініції (визначення), що буде легко зрозумілою для усіх учасників освітнього процесу; кожен вносить у формулювання власний досвід і власне бачення; метод дозволяє першій думці (погляду) дати назву, записати, запам'ятати та ґрунтовно обговорити; кінцевий результат – узгоджена позиція шляхом спільного обговорення);

- рольова дискусія (учасники програють ролі відповідно отриманих карток (ініціатор; той, хто сперечається; той, хто погоджується; оригінал; організатор; мовчун; деструктор) і на рефлексивному етапі визначають сильні та слабкі сторони кожної ролі; робиться висновок про потребу підтримувати контакт і толерантно ставитися до всіх, хто виконує різні ролі);

- «дебріфінг» (передбачає делікатне виведення студента із ситуації особистісного незадоволення при цьому центр уваги зміщується з конкретної людини на всю групу);

- «мікрофон» (дає можливість кожному здобувачу освіти послідовно чи за вибором викладача сказати щось по черзі (висловити свою думку чи відповісти на поставлене запитання));

- «ток-шоу» (базується на формуванні умінь публічного виступу та участі у дискусії; оголошується тема дискусії, а «запрошені гості» висловлюються із запропонованої теми, після цього «глядачі» ставлять запитання «гостям»);

- «сторітелінгу» (передбачає невеликі розповіді, які розвивають фантазію, логіку та підвищують рівень культури; шляхом обміну історіями привертають увагу та налагоджують продуктивні відносини; правила сторітелінгу: сенс і зміст історії мають співвідноситися з реальністю та життєвим досвідом (розвивається сюжет));

- «багатовимірних матриць» (полягає у знаходженні нових, несподіваних та оригінальних ідей на основі складання різних

комбінацій; дозволяє активізувати когнітивно-ціннісну сферу професійної взаємодії на основі побудови міжпредметних зв'язків);

- «проблемне коло» (дозволяє оцінити свої можливості та знаходити підтримку оточуючих; половина учасників групи утворює коло для обговорення, де проходить активна дискусія та обмін думками, однак, коли хтось із кола вважає, що він уже не має чого додати – то може помінятися із спостерігачами місцями (тобто є можливість помінятися місцями активному члену обговорення та спостерігачеві)).

II група: Інтерактивні технології аналізу ситуацій

З психолого-педагогічної позиції інтерактивні технології, які базуються на аналізі ситуації розроблено у Школі бізнесу Гарвардського університету США ще на початку XX ст. (у 1910 р.). перший підручник ситуаційних вправ розроблено М. Коуплендом у 1921 р. Нині ця інтерактивна технологія набула широкого розповсюдження та розглядається як ефективний елемент професійної підготовки майбутніх фахівців різних галузей. На основі її активного використання у професійній підготовці майбутніх фахівців спеціальності А2 Дошкільна освіта можна досягнути таких позитивних рис, як-от:

- розвинути уміння й навички критичного мислення;
- сформувати навички оцінки альтернативних варіантів в умовах невизначеності;
- навчитися ефективно аргументувати власну думку;
- апробувати такі механізми, як навіювання, переконання, наслідування;
- вдосконалити практичні уміння надавати реальний комунікативний сенс невербальним проявам;
- сформувати конкурентоспроможність, розвинути колективну та індивідуальну відповідальність;
- відкоригувати особистісні цінності та установки;
- вдосконалити навички управління репутацією й сформувати власний позитивний імідж.

Метод традиційного аналізу конкретних ситуацій

Метод традиційного аналізу конкретних ситуацій передбачає детальне та ґрунтовне дослідження реальної, або штучно створеної (імітованої) ситуації. Здобувачі освіти під час ситуаційного навчання отримують змогу на основі аналізу конкретної ситуації, яка може виникнути у дошкільній установі, знайти раціональне розв'язання на основі колективного інтерактивного обговорення.

Цей метод має позитивний вплив на:

- розвиток аналітичного мислення;
- формування навичок роботи з інформацією (структурування, ранжування, аналіз, синтез)
- вдосконалення комунікативної компетентності;
- формування здатності обирати оптимальні варіанти ефективної взаємодії;
- руйнування стереотипів мислення та звільнення від авторитарного досвіду.

У методичному контексті виокремлюють такі види ситуацій, як-от:

- конкретні (передбачають реальну подію, яка може виникнути у всіх сферах формальної та неформальної взаємодії);
- базові (передбачають узагальнений опис сукупності конкретних ситуацій, які належать до одного класу);
- стандартні (вони є типовими та часто повторюються за одних і тих же ситуацій, мають одні й ті ж причини виникнення);
- критичні (нетипові, які несуть загрозу та руйнують заплановане, порушують певні норми та цінності; потребують негайного втручання та передбачають зміну нормативів чи критеріїв);
- екстремальні (несуть матеріальні чи моральні ушкодження; спонукають до радикальних дій та нетрадиційних рішень).

Відзначимо, що ми у роботі зі студентами спеціальності А2 Дошкільна освіта радимо використовувати за характером висвітлення матеріалу такі ситації, як-от: ситуації-юлюстрації; ситуації-оцінки; ситуації-вправи.

Метод ситуаційної вправи (завдання)

У нашому баченні, метод ситуаційної вправи (завдання) сприяє засвоєнню знань та набуттю професійних умінь і навичок на основі

діяльності в умовах, які наближені до реальної практики. Причому здобувачі освіти наперед отримують текст із описом ситуації, яку необхідно вирішити. Причому надзвичайно вагомим є той факт, що ситуація передбачає пошук рішення самими здобувачами освіти, а викладач лише надає організаційний супровід. З методичної точки зору ситуаційна вправа охоплює опис реальної ситуації, яка має місце у практичній діяльності майбутнього вихователя.

Метод ситуаційної вправи (завдання) варто використовувати під час лекцій, семінарів з метою підвищення позитивної мотивації, активізації навчально-пізнавальної діяльності, формування комунікативної компетентності та набуття досвіду вирішення проблем комунікації. З практичної точки зору цінність цього інтерактивного методу полягає у тому, що штучно створені ситуації дають можливість залучати здобувачів освіти до вирішення суб'єктивно значущих проблем через активізацію їхнього особистісного досвіду. У такому випадку майбутні вихователі отримують реальну можливість експериментувати, випробовувати свої власні сили, приймати найбільш ефективні рішення й обговорити можливі наслідки.

Залежно від дидактичної мети можна провести заняття, застосовуючи такі різновиди методу аналізу конкретної ситуації: розв'язання ситуаційних задач – метод аналізу; розбір інцидентів (явиш) – метод інцидентів; розбір конфліктів – метод конфліктів; метод «лабіринту дій»; метод послідовних ситуацій.

Розв'язання ситуаційних вправ (задач) – метод аналізу – один із ефективних методів підготовки персоналу. Його дидактична та практична цінність полягає в тому, що він навчає майбутніх вихователів правильно і логічно мислити, розвиває вміння спостерігати й аналізувати проблеми, які впливають із професійної діяльності. Цей різновид рекомендуємо застосовувати тоді, коли є необхідність розвитку у здобувачів освіти самостійного і творчого мислення, формування у них переконання, що немає готових (стандартних) рішень.

Наголосимо на тому, що ситуація, яка закладена у ситуаційну вправу передбачає конкретну соціальну реальність. Проблема, яка розглядається в ситуаційній вправі, потребує збору інформації та

розробки точного прогнозу, а також й пошуку найефективнішого рішення проблеми. З методичної площини вирішення ситуаційних вправ має багато позитивів, адже сприяє: засвоєнню знань та формуванню умінь і навичок; розвитку критичного мислення; стимулюванню інтересу до проблем, які представлені у ситуаційній вправі; підвищенню відповідальності за прийняті рішення.

У процесі професійної підготовки для здобувачів освіти за спеціальністю А2 Дошкільна освіта доцільно розробити банк ситуаційних вправ (завдань), які розглядаються як вирішення. Зокрема такий банк має охоплювати такі *види ситуацій*:

- ціннісно-сміслових конфліктних ситуацій об'єктивної та суб'єктивної реальності (викладачу доцільно підбирати зміст ситуацій, щоб заставити здобувачів сумніватися у сформованих цінностях та ідеалах і отже стимулювати вироблення нових критеріїв оцінки реальності);

- ціннісно-змістових проблем (в основі лежать суперечності між загальнолюдськими цінностями (порядність, людяність, моральність, професійний обов'язок, альтруїзм) та матеріальними цінностями; доцільно використовувати ситуації, які пов'язані із використанням службового становища в корисних цілях);

- рефлексивні ситуації (спрямовані на усвідомлення особистісної відповідальності студента за наслідки власних дій та прийнятих рішень; основою виступають такі ситуації, які потребують проведення експертизи фактів, подій, різних способів усвідомлення особистісної відповідальності за прийняте рішення);

- ситуації, які спрямовані на виховання в здобувачів професійного такту, регуляцію власного емоційного стану (під час моделювання таких ситуацій здобувачі можуть для своїх однокурсників розробити серію проблемних ситуацій професійного характеру, які базуються на організації експертизи фактів з власного досвіду та способи їх розв'язання);

- ситуаційні вправи на прийняття рішення (спонукають здобувачів до розглянути професійні дилеми зсередини, тобто з позиції тієї особи, яка приймає рішення; вони впливають на розвиток

критичного мислення, формування навичок прийняття виваженого рішення).

Під час розв'язування ситуаційних вправ викладач може оцінювати міміку і пантоміміку; зовнішні вияви (пластичність рук, природність ходи); мовлення (доцільне поєднання мовлення з невербальними засобами).

Метод ситуаційного навчання

Метод ситуаційного навчання охоплює кейс-стаді, метод кейсів, метод інциденту. Головне його призначення полягає у тому, щоб навчити здобувачів освіти плюралістично мислити у тих питаннях де не можливо дати однозначну відповідь. Він базується на розробці моделі конкретної ситуації, яка має місце у реальному житті та відображає той комплекс знань і практичних навичок, якими здобувачі мають опанувати.

У психологічній площині метод ситуативного навчання базується на використанні кейсів – опис реальної ділової й життєвої ситуації, що передбачає потребу ухвалення рішення, або подолання проблеми, які стоять перед фахівцем. Отже, у нашому розумінні, кейс – це розповідь, яка базується на реальних подіях, що потребують уважного вивчення й аналізу, тобто кейс – це історія з реального життя, яка викладена з навчальною метою. Обговорення реальних професійних ситуацій створює у здобувачів освіти реальне відчуття значущості предмета, відчуття успішності («Я можу!»). Як свідчить наш власний досвід саме відчуття успіху виступає головною рушійною силою для підвищення ефективності навчально-пізнавальної діяльності.

Метод послідовних ситуацій охоплює сукупність кількох взаємозалежних і взаємозв'язаних інцидентів, конфліктів і лабіринту дій. Безумовним є той факт, що проведення заняття із використання даного методу вимагає високої педагогічної майстерності від самого викладача (тренера) і наявності професійних навичок у здобувачів освіти. Цей комплексний метод передбачає оволодіння майбутніми вихователями спочатку більш простими різновидами аналізу конкретної ситуації, а тільки згодом – перехід до нього.

Головним завданням кейс-методу – виступає навчання здобувачів освіти за спеціальністю А2 Дошкільна освіта здатності справлятися з нестандартними ситуаціями, які матимуть місце у закладі дошкільної освіти. До основних принципів використання кейс-методу належать такі: принцип особистісного цілетворення (освіта здійснюється на основі урахування особистих навчальних цілей кожного студента); принцип ситуативності навчання (освіта будується на ситуаціях, що передбачають самовизначення здобувачів освіти); принцип продуктивності навчання; принцип індивідуального підходу; принцип забезпечення студентів достатньою кількістю наочних матеріалів; принцип налагодження активного співробітництва викладача та здобувачів; принцип формування навичок самоорганізації.

У практичній площині залежно від обраних ознак кейси можна по класифікувати на такі групи: ілюстративні навчальні ситуації-кейси; навчальні ситуації; прикладні вправи; кейс-випадок; кейс-завдання; кейс-вправа; кейс-ситуація. Виокремлюють такі ознаки кейсів: наявність проблеми; можливість участі максимальної кількості здобувачів у розв'язанні проблеми; мінімальний ступінь залежності здобувачів один від одного та наявність у кожного права на правильний й неправильний відповіді; взаємний обмін інформацією. Здобувачам пропонується системне вивчення ситуації, яка охоплює: дослідження історії; можливий майбутній розвиток.

Метод аналізу кейсів

Різновидом кейс-стаді є метод аналізу кейсів. Ця інтерактивна технологія використовується для короткотривалого навчання, адже спрямована на формування у здобувачів освіти нових психологічних якостей. При цьому студенти отримують короткий набір обставин, які можуть ґрунтуватися на реальній чи уявній ситуації, що презентована у вигляді мікро-проблем. Основна мета – активізація діяльності здобувачів освіти та розвиток у них комунікативних та аналітичних здібностей. Цей метод сприяє:

- оволодінню навичками всебічного аналізу ситуацій професійної діяльності;
- формуванню навичок оперативного прийняття рішень;

- розвитку умінь самостійного прийняття рішення на основі групового аналізу ситуації;

- збагачення особистісного та професійного досвіду.

Відзначимо, що під час використання методу кейс-стаді викладач має дотримуватися такого алгоритму дій:

- ознайомлення здобувачів з текстом кейса;
- аналіз кейса;
- організація обговорення кейса, дискусії, презентації
- оцінювання учасників дискусії;
- підбиття підсумків дискусії, підготовка методичних рекомендацій з використання кейса.

III група: Ігрові інтерактивні технології

Професійна підготовка майбутніх вихователів передбачає активне та системне використання ігрових технологій. Цей факт, головним чином, пояснюємо тим, що ігрові технології є унікальним механізмом акумуляції та передавання соціального досвіду, адже дають можливість сформувати мотивацію до навчання, оцінити рівень підготовленості здобувачів освіти та активізувати їх самонавчання, розвинути індивідуальне професійне мислення, вдосконалити практичні уміння аналізувати та прогнозувати. Під час гри викладач та студенти є рівноправними партнерами, а процес пізнання відбувається в умовах доброзичливості та партнерства.

Ділова гра

Ділова гра є діалогом на професійному рівні, у якому стикаються різні думки, позиції, а також наявна взаємна критика гіпотез, що зумовлює появу нових знань. Сутність ділової гри як активного методу навчання полягає в розігріш конкретної ситуації навчальної або професійної діяльності, де всі ролі виконують здобувачі освіти. Саме ділова гра відтворює професійну діяльність у закладі дошкільної освіти за рахунок виконання певної ролі.

Сутність ділової гри полягає у відтворенні предметного і соціального змісту професійної діяльності вихователя, моделюванні основних умов і системи відносин, характерних для закладу дошкільної

освіти. Вони розгортаються на імітаційній моделі, що відтворює реальну динаміку реалізації професійних обов'язків та функцій.

У практичному контексті, ділова гра може проходити наступним чином: її учасникам рекомендується взяти участь у розв'язанні проблемної ситуації, що склалася, і на основі інформації, яка є на даний час та, прийняти оптимальне рішення. Прийняте рішення підлягає всебічному аналізу з метою виявлення його обґрунтованості, відповідності ситуації та оптимальності. Ухвалене рішення і його аналіз надають можливість викладачу оцінити конкретні дії здобувачів освіти, проаналізувати алгоритм їхніх практичних дій у стандартних ситуаціях, а також сприяють формулюванню ефективної діяльності в екстремальних умовах, розвитку евристичного мислення під час вирішення складних завдань, кращому розумінню логіки дій усіх учасників освітнього процесу у закладі дошкільної освіти та на основі цього спонукають діяти більш цілеспрямовано і рішуче.

Основні характеристики ділової гри, що відрізняють її від інших інтерактивних навчальних технологій, такі: моделювання процесу діяльності здобувачів з вироблення професійних рішень; розподіл ролей між учасниками гри; відмінність рольових цілей при виробленні рішень; взаємодія учасників, які виконують ті чи інші ролі; наявність спільної мети у всього ігрового колективу; колективне вироблення рішень учасниками гри; реалізація ланцюжка рішень в ігровому процесі; багатоальтернативність рішень; наявність керованої емоційної напруги; наявність розгалуженої системи індивідуального чи групового оцінювання діяльності учасників гри (заохочення, покарання, оцінка дій учасників ділових ігор, що приймаються). Як бачимо, ці характеристики використання ділової гри у професійній підготовці майбутніх вихователів носять не тільки навчальний, а й мають розвиваючий характер.

Гра охоплює послідовність таких фаз: підготовки, реалізації, обговорення результатів. Отже, план проведення гри повинен включати: тему, навчальні та виховні цілі, навчальні питання, навчально-матеріальне забезпечення, літературу, ігрові завдання (кількість учасників, їх ролі, обов'язки; основні етапи організації та проведення гри; вказівки щодо здійснення кожного етапу; пояснення

мети гри (навчальних завдань) та ігрових завдань (зміст діяльності учасників); сценарій гри (розподіл ролей; формування груп; вивчення початкових даних гри); хід розіграшу гри (обов'язки учасників в ході гри; сюжет розвитку ситуації; підведення підсумків гри; аналіз результатів й розв'язання поставлених під час ділової гри завдань).

За функціональною спрямованістю ділові ігри поділяються на:

а) дослідницькі бліц-ігри, в яких учасники за визначений час здійснюють перевірку гіпотез, пошук і накопичення даних, роблять висновки за результатами виконаної роботи;

б) дидактичні бліц-ігри, під час яких вивчаються елементи теорії й практики діяльності фахівця;

в) рефлексивно-оцінні, під час яких здійснюється дослідження діяльності, пошук і реконструкція виявлених утруднень, перенормування діяльності, оцінювання процесу та результату;

г) діагностичні, в яких здійснюється діагностика діяльності, особистості або групи в інтересах отримання значущого результату;

ґ) мотиваційно-спонукальні, за допомогою яких формується інтерес, азарт, мотивація, а також потреба щодо діяльності, явища, інформації;

д) психотехнічні, за допомогою яких здійснюється розвиток і вдосконалення вмінь майбутнього вихователя у виконанні вправ, значущих для професійної діяльності.

Розглянемо методичні рекомендації до розробки сценарію ділової гри, до яких належать:

- з'ясувати технічні моменти ділової гри: тривалість гри; у чому сутність гри; кількість учасників гри; чітко роз приділити ролі; кількість та зміст конфліктних ситуацій під час гри; способи реалізації поставлених цілей; кількість експертів; методи розбору та аналізу результатів ділової гри;

- розробка та реалізація сценарію ділової гри: введення учасників у ділову гру; визначити кількість ігрових груп; індивідуальна та колективна робота; обговорення ідей, прийняття рішення; розбір гри.

Науковці у методичному контексті фази підготовки гри радять поділити на дві підфази: підготовки гри та підготовки гри на самому занятті.

Так, у фази підготовки гри до заняття з боку викладача доцільно включити такі завдання: вибір конкретного вміння, що підлягає формуванню; наповнення гри тим чи іншим практичним матеріалом; включення до гри певних засобів, які потребують тренування; продумування соціальної форми гри; вибір способу формування пар, або малих груп; обмірковування варіанту розташування учасників в аудиторії; забезпечення дидактичного оснащення гри.

Фаза підготовки гри з боку здобувачів освіти передбачає: участь у організації соціальних форм, засвоєння цілей та правил гри, знайомство з технічним та методичним обладнанням. Здійснюючи у фазі підготовки гри досить активну діяльність, викладач отримує можливість виконання функцій помічника та радника. Зміщення акценту з активної діяльності викладача на активну позицію здобувачів стає можливим завдяки самоосвітньому характеру діяльності здобувачів у грі.

Діяльність здобувачів освіти у фазі реалізації гри передбачає активну взаємодію в рамках парної чи групової форм діяльності під час вирішення тієї чи іншої ігрової проблеми.

Дії викладача у фазі реалізації гри передбачають:

- спостереження за діяльністю учасників гри.
- надання порад, консультацій, допомога:

а) в організації взаємодії в рамках тієї чи іншої соціальної форми гри;

б) у дотриманні правил гри;

в) у правильному користуванні методичними чи технічними матеріалами.

Практичні дії студентів передбачають участь у грі та активну взаємодію щодо вирішення ігрової проблеми. Досягнуті у грі результати неодмінно презентуються їх учасниками всім членам навчальної групи. Викладач у цьому випадку мобілізує увагу здобувачів освіти на презентацію результатів гри, закликає до організації дискусії щодо обговорення підсумків проведеної гри.

Аналіз результатів гри є характерною рисою третьої фази гри, що називається рефлексією. Правильно зроблені висновки з приводу минулої гри дозволять надалі організувати роботу здобувачів над помилками, врахувати прогалини у підготовці та проведенні гри, внести необхідні корективи в діяльність викладача та здобувачів. Фаза рефлексії гри, як зазначалося раніше, передбачає аналіз та обговорення здобувачами результатів гри через само- та взаємооцінку діяльності. Завдання викладача тому полягає у культивуванні дискусії щодо оцінювання здобувачами освіти результатів власної діяльності та діяльності партнерів з гри. У висновку викладач, як правило, констатує досягнуті майбутніми вихователями результати, зазначає головні помилки, формулює остаточний результат заняття.

Рольова гра

Рольова гра являє собою особливу групу активних методів навчання, учасники якої діють у рамках наданих їм ролей, керуючись характером своєї ролі й внутрішньою логікою середовища дії, а не зовнішнім сценарієм поведінки. У практичному сенсі основна мета рольових ігор – навчання міжособистісному спілкуванню й взаємодії в умовах спільної професійної діяльності або рамках реально існуючих службових ситуацій. У цьому її відмінність від ділової гри (їх часто змішують), що рівною мірою націлена й на розвиток предметно-технологічної компетентності майбутнього фахівця.

В основі рольової гри, зазвичай, лежить міжособистісна, конфліктна ситуація. Учасники гри приймають на себе ролі й у процесі діалогового спілкування намагаються розв'язати конфлікт. Основне, істотне значення в рольовій грі мають дії учасників. Підсумковий рефлексивний розбір їхніх дій (порядку, способу реалізації, індивідуального трактування ролі, ефективності, конструктивності взаємодії з іншими учасниками) робить суттєвий дидактичний або психологічний вплив, виступаючи в цьому випадку як складова частина гри. Така форма реалізації рольових ігор дозволяє детально аналізувати всі допущені помилки та коригувати їх шляхом пошуку правильних щодо певної ситуації алгоритмів дій.

Характерними ознаками рольових ігор, у методичній площині, виступають: а) наявність моделі ситуації; б) набір і опис індивідуальних

ролей; в) розбіжність рольових цілей учасників гри, що беруть на себе й виконують різні ролі; г) ігрова взаємодія учасників гри; д) наявність загальної мети в усіх її учасників; е) варіативність рішень; ж) наявність системи групового або індивідуального оцінювання діяльності учасників гри; з) наявність керованої зі сторони викладача емоційної напруги учасників.

Варто наголосити на тому, що рольова гра за своїми потенційними можливостями дозволяє сформувати в здобувачів освіти за спеціальністю А2 Дошкільна освіта рефлексивне відношення до власних способів дії. Реалізація цих потенційних можливостей вимагає використання спеціальних засобів для організації гри. Причому акцентуємо увагу на тому, що не будь-яка рольова гра за своєю формою виявляється адекватною для розкриття необхідного змісту навчання для досягнення професіоналізму та фахової компетентності майбутніми вихователями. Одного розігрування ролей для оволодіння відповідними знаннями, навичками та вміннями недостатньо. Рольова взаємодія здійснюється не просто як спілкування в заданих обставинах, а як зіткнення протилежних позицій. З практичної точки зору, кінцева мета рольової гри – набуття нових знань та їх відпрацювання до рівня навичок. У табл. 2 представлено характеристику основних видів рольових ігор, які ми використовуємо у професійній підготовці майбутніх вихователів [2, с.306-307].

Таблиця 2

Психолого-педагогічна характеристика основних видів рольових ігор для професійної підготовки майбутніх вихователів

Вид рольової гри	Особливості
На розвиток компетенції	Завдання, які можна виконати тільки, за умови прояву певної компетенції
Конфліктні	Завдання, у яких досягнення мети одного учасника неможливо за умови досягнення мети партнера
Моделюючі (імітуючі)	Завдання, у яких учасники моделюють ситуації зі свого досвіду
Із прихованим мотивом	Ігри, у яких в одного з учасників – як правило, у пасивного гравця – є прихована інформація, без з'ясування якої активний гравець не може виконати завдання
Реверсивна	Ігри, у яких учасники одержують ролі протилежні своїй реальній посаді
Групові ігри	Ігри, у яких бере участь кілька активних гравців із цілями, що, як правило, суперечать одна одній
Дубль-техніки супервізійні	Вправи, у яких один із гравців говорить тільки те, що йому повідомляє інший гравець
Дубль-техніки реверсивні	Вправи, у яких активний учасник по чергово займає всі рольові позиції даної вправи, а пасивний гравець повторює попередню репліку активного гравця, щоб той на неї відреагував уже з протилежної ролі
Етюди	Ігри, у яких викладач видає учасникам тільки основні напрямки їхніх рольових настанов, вказує обставини гри, але при цьому не повідомляє, хто які ролі виконує
Сюжетні	У сюжетних іграх учасники одержують основну канву сюжету й рольові цілі, які вони повинні реалізувати в

	рамках заданого керівником сюжету. Можливе проведення, як у парному варіанті, так і в груповому
Ідентифікаційні	Ідентифікаційні ігри передбачають ідентифікацію учасників із деяким їм відомим персонажем, що повинен досягати поставленої ділової мети в заданих керівником обставинах. Можливе проведення, як у парному варіанті, так і в груповому
Соціометричні	У цьому виді ігор учасники виражають системи взаємин і відносин шляхом розміщення себе, один одного або об'єктів-символів, в ігровому або реальному просторі. Проводиться в груповому варіанті
Метафоричні	У цій групі рольових ігор учасники реалізують деяку задану метафору й у її рамках реалізують професійні або метафоричні цілі, що стоять перед ними. Можливе проведення, як у парному варіанті, так і в груповому

IV група: Технології тренінгу

Нині саме тренінгові технології посідають провідне місце у фаховій підготовці майбутніх вихователів. Цей факт пояснюємо тим, що головна перевага тренінгової форми проведення занять – висока ефективність використання навчального часу для саморозкриття, самоаналізу та саморозвитку особистості. До переваг тренінгу, як інтерактивної технології, відносимо, насамперед, реальну змогу допомогти кожному здобувачу вищої освіти у збагаченні інформації через взаємодію з іншими учасниками, залучення до групової діяльності з вирішення проблеми. Здобувачі, які беруть участь у тренінгу, безпосередньо долучені до активної групової взаємодії, що створює сприятливі передумови для активізації творчих можливостей у прояві ініціативи для випробування власних сил у вирішенні конкретних проблем та підвищує потребу у формуванні особистісних рис і якостей. Окрім того, кожен учасник тренінгу отримує реальну інформацію про те, як він сприймає групову взаємодію та чітко усвідомлює, що саме необхідно змінити, щоб покращити особистісні риси, які допоможуть якісно виконувати усі професійні обов'язки у

якості вихователя ЗДО, що володіє належним рівнем сформованості фахової компетентності.

Так, під час вивчення навчальних дисциплін «Вступ до спеціальності», «Педагогіка», «Дошкільна педагогіка» рекомендуємо використати тренінг «Самопізнання й самовдосконалення себе у професії» (див. Табл. 3), який уможливорює створення сприятливих умов для конструктивного розвитку комунікативної компетентності, а також дозволяє налагодити ефективний рефлексивний простір.

Зокрема, робиться акцент на розвитку у здобувачів вищої освіти спеціальності А2 Дошкільна освіта вміння поставити себе на місце партнера по спілкуванню, уявити його спосіб мислення.

Таблиця 3

Тренінг «Самопізнання й самовдосконалення себе у професії»

Назва	Мета	Час
Вступне слово тренера	Ознайомити із метою проведення тренінгу	3 хв.
Вправа «Знайомство»	Додаткове знайомство учасників один з одним	6 хв.
Вправа «Береги надії»	Залучення всіх учасників до активної роботи; передбачає виокремлення очікувань інформацію, яку б хотіли отримати від участі у тренінгу	6 хв.
Вправа «Правила»	Обговорити правила роботи тренінгової групи	6 хв.
Вправа «Без маски»	Зняти емоційну та поведінкову замкнутість, сформувати практичні уміння й навички відвертих висловлювань, розвинути особистісну автентичність	20 хв.
Вправа «Перетворення страхів у бажання»	Сформувати вміння трансформувати негативну енергію власних страхів у позитивну енергетику бажань	20 хв.
Вправа «Український дощ»	Забезпечити психологічне розвантаження учасників тренінгу	5 хв.

Притча «Сенс життя в розвитку і пізнанні себе»	Спонукаючи учасників до роздумів про сенс життя та цінності майбутньої професії	7 хв.
Інформаційне повідомлення «Самопізнання»	Стимулювати здобувачів до самопізнання	5 хв.
Вправа «Дзеркало»	Допомогти учасникам відкрити власні риси та якості	10 хв.
АРТ-терапія «Неіснуюча тварина»	Допомогти учасникам пізнати себе	15 хв.
Дискусія «Правило Сократа»	Навчити учасників ефективно аргументувати свою позицію	20 хв.
Міні ділова гра «Скажі ні»	Розвиток комунікативної компетентності формування асертивної поведінки	20 хв.
Вправа «Відпрацювання навичок уточнення та перефразування»	Сформувати навички уточнення перефразування, удосконалення уміння слухати та розуміти співрозмовника	25 хв.
Вправа «Думки одне про одного»	Формування щирої установки один про одного, допомога у саморозкритті й забезпечення можливості учасникам побачити себе з боку	10 хв.

З практичної точки зору, розроблений тренінг забезпечує можливість викладачеві створювати оптимальне психолого-педагогічне середовище для всебічної суб'єктизації здобувачів, що чітко простежується в наступних фактах:

- по-перше, здійснюється інтенсивна мобілізація психофізичних, інтелектуальних та фізичних можливостей конкретного здобувача у процесі поетапного переходу від демонстрації зразка професійної якості до формування відповідного вміння чи якості;
- по-друге, стає можливим здійснення особистісно орієнтованого підходу у процесі формування особистісних та професійно важливих якостей і рис у майбутнього вихователя ЗДО;
- по-третє, проведена діяльність по оптимальному співвіднесенні поставленої мети з тими зусиллями, які витрачаються

на її реалізацію (не за принципом «що більше, тим краще», а за принципом «рівно стільки, скільки потрібно»);

- по-четверте, здійснюється особистісно орієнтований підхід до організації навчально-пізнавальної діяльності здобувачів, що реалізувався в активних формах самоідентифікації, самовиховання та саморефлексії.

Участь у тренінгу «Самопізнання й самовдосконалення себе у професії» допоможе майбутнім вихователям чітко планувати свої практичні дії в контексті пошуку оптимальних способів налагодження ефективного міжособистісного спілкування під час виконання професійних обов'язків.

Зауважимо, що педагогічна взаємодія під час тренінгу характеризувалася високим ступенем інтенсивного спілкування усіх учасників; позитивною комунікацією здобувачів, як один з одним, так і з викладачем-тренером. При цьому здійснюється не лише обмін знаннями, а й відбувається цілеспрямоване формування особистісних якостей та рис, а також проходить вдосконалення рефлексії й самоконтролю.

Далеко не увесь спектр наявних інтерактивних технологій. Враховуючи напрацювання вітчизняних наукових студій, власний досвід викладацької діяльності нами обрано ті, які забезпечать позитивні результати саме у формуванні фахової компетентності здобувачів спеціальності А2 Дошкільна освіта, стимулюватимуть інноваційний пошук викладачів щодо налагодження атмосфери доброзичливості та взаємної підтримки під час організації навчально-пізнавальної діяльності здобувачів вищої освіти.

Висновки.

Формування фахової компетентності майбутніх вихователів є одним із першочергових завдань сучасної системи вищої освіти, адже тільки компетентний фахівець здатен забезпечити якісну освіту, виховання і розвиток дітей дошкільного віку. Інтерактивні технології довели свою ефективність у процесі опанування здобувачами вищої освіти фаховими знаннями, уміннями і навичками, оскільки активізують пізнавальну діяльність, сприяють розвитку критичного мислення,

формуванню комунікативних навичок та здатності до самостійного прийняття педагогічних рішень в умовах закладу дошкільної освіти.

Переконані, що інтерактивні технології (бесіда, діалог, диспут, дискусія, мозковий штурм, аналіз конкретних ситуацій, ситуаційні вправи (завдання), ситуаційне навчання, аналіз кейсів, тренінги, рольова гра, ділова гра та ін.) забезпечать позитивні результати у процесі формування фахової компетентності здобувачів спеціальності А2 Дошкільна освіта, а також стимулюватимуть інноваційний пошук викладачів щодо налагодження атмосфери доброзичливості, взаємної підтримки під час організації навчально-пізнавальної діяльності здобувачів вищої освіти.

Список використаних джерел

1. Бєленька Г. В. Теоретико-методичні засади формування професійної компетентності вихователів дошкільних навчальних закладів в умовах ступеневої освіти: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 – дошкільна педагогіка. К., 2012. 38 с.
2. Бобирєва О.С. Формування фахової компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти засобами інтерактивних технологій: дис. ... д-ра філософії у галузі 01 Освіта/Педагогіка за спеціальністю 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями). Мукачівський державний університет. Мукачево, 2023. 406 с.
3. Волкова Н. П. Інтерактивні технології навчання у вищій школі: навчально-методичний посібник. Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля, 2018. 360 с.
4. Державні стандарти професійної освіти: теорія і методика: монографія / за ред. Н.Г. Ничкало. Хмельницький : ТУП, 2002. 396 с.
5. Енциклопедія освіти / АПН України; гол. ред.. В.Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
6. Караванський С. Словник синонімів української мови. К. : Вид-во «Орій» при УКСП «Кобза», 1993. 472 с.
7. Коновальчук І. І. Методологічні засади підготовки магістрів дошкільної освіти до організації інноваційної діяльності. Нові технології навчання: зб. наук. Праць. ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти». Вип. 92. К., 2019. С. 109-115.

8. Короткий тлумачний словник української мови (Уклад. : Д.Г. Гринчишин, Л.Л. Гумецька, В.Л. Карпова та ін.; Відп. ред. Л.Л. Гумецька). К. : Рад. Школа, 1978. 296 с.

9. Луценко І. О. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх вихователів до організації комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку: автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 – дошкільна педагогіка. Київ, 2013. 40 с.

10. Пометун О. Активні й інтерактивні методи навчання: до питання про диференціацію понять. Шлях освіти. 2004. №3. С. 10–15.

11. Пометун О.І. Формування громадянської компетентності: погляд з позиції сучасної педагогічної науки. *Вісник програм шкільних обмінів*. 2005. № 23. С. 18.

12. Про затвердження професійного стандарту «Вихователь закладу дошкільної освіти». Наказ Мінекономіки України № 755-21 від 19.10.2021 р. URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-profesijnogo-standartu-vihovatel-zakladu-doshkilnoyi-osviti>

13. Сиротич Н.Б. Методологічні аспекти формування професійної компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку. Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Сер. Педагогіка, 2010. № 1. С. 15–20.

14. Теличко Т.В. Формування фахової компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти на засадах міждисциплінарного підходу: дис. ... д-ра філософії у галузі 01 Освіта/Педагогіка за спеціальністю 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями). Мукачівський державний ун-т. Мукачево, 2021. 294 с.

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО РОБОТИ З ДЕЗАДАПТОВАНИМИ ДІТЬМИ

Лариса ЗДАНЕВИЧ,

*доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри дошкільної педагогіки,
психології та фахових методик,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія
(м. Хмельницький)*

Анотація. Актуальність проблеми використання інтерактивних технологій в процесі професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до роботи з дезадаптованими дітьми зумовлена розвитком ринку освітніх послуг, його сучасними тенденціями, серед яких – інклюзія, та вимогами епохи інформаційних технологій тощо. Стрижневою метою підготовки цих фахівців є формування компетентностей, необхідних для ефективної педагогічної підтримки таких дітей, забезпечення їхньої інтеграції в соціальне середовище та гармонійного розвитку тощо. Авторкою доведено, що саме запровадження інтерактивних методів взаємодії (методу кейс-стаді, форсайт-гри, рольової гри «Сім капелюшків мислення» та ін.) у процес професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до роботи з дезадаптованими дітьми уможлиблює досягнення поставленої мети, а, отже, і вироблення необхідних компетентностей щодо підвищення впевненості в собі, психічної саморегуляції, навичок ведення невербального спілкування, поведінкового аналізу співрозмовника або аудиторії в процесі проведення презентацій освітнього матеріалу. Наголошено на необхідності формування готовності майбутніх вихователів до розробки, а в подальшому і упровадженні в освітній процес закладів дошкільної освіти сучасних інформаційних технологій, якими є професійні презентації, освітні блоги та ін.

Ключові слова: майбутні вихователі закладів дошкільної освіти, дезадаптація, дезадаптовані діти дошкільного віку, професійна

підготовка, інновації, інтерактивні технології, інтерактивне навчання, інтерактивні методи взаємодії.

Abstract. The relevance of the problem of using interactive technologies in the process of professional training of future educators of preschool educational institutions to work with maladjusted children is determined by the development of the educational services market, its current trends and requirements of the information technology period. The core purpose of training these specialists is to develop the competencies necessary for effective pedagogical support of such children, ensuring their integration into the social environment and harmonious development, etc. The author has proved that it is the introduction of interactive methods of interaction (case study method, foresight game, role-playing game «Seven Hats of Thinking», etc.) in the process of professional training of future educators of preschool educational institutions to work with maladjusted children that makes it possible to achieve the goal, and, consequently, to develop the necessary competencies to increase self-confidence, mental self-regulation, skills of non-verbal communication, behavioral analysis of the other person or audience in the process of conducting presentations of educational material. It has been emphasized that it is necessary to form the readiness of future educators to develop and subsequently implement modern information technologies, such as professional presentations, educational blogs, etc. in the educational process of preschool educational institutions.

Key words: future educators of preschool educational institutions, disadaptation, disadapted preschool children, professional training, innovations, interactive technologies, interactive learning, interactive methods of interaction.

Кейс-стаді як квазіпрофесійна діяльність майбутнього вихователя ЗДО

У сучасних умовах розвитку ринку освітніх послуг та вимог епохи інформаційних технологій викладання має поєднувати в собі вироблені практикою традиції та інтерактивні моделі навчання. Незважаючи на те, що опанування кожною з навчальних дисциплін

вкладає свій внесок у формування і виховання особистості майбутнього професіонала за допомогою характерних методів, цього недостатньо для формування таких професійно важливих якостей особистості, як комунікативність, конкурентоспроможність, уміння прогнозувати тощо. Актуальною постає проблема використання в процесі професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти (далі – ЗДО) інтерактивних технологій.

Найбільш поширеною в сучасній науковій літературі є класифікація інтерактивних технологій О. Пометун та Л. Пироженко. Автори цієї класифікації диференціюють технології за формами організації навчальної діяльності на чотири групи: 1) інтерактивні технології кооперативного навчання: робота в парах, ротаційні трійки, робота в малих групах; 2) інтерактивні технології колективно-групового навчання: обговорення проблеми в загальному колі, аналіз ситуації (case-метод); вирішення проблем; 3) технології ситуативного моделювання: симуляції або імітаційні ігри; спрощені судові слухання; громадські слухання; розігрування ситуацій за ролями; 4) технології опрацювання дискусійних питань: метод ПРЕС, дискусія, дискусія в стилі телевізійного ток-шоу; оцінювальна дискусія; дебати [10; 11].

Різні дефініції інтерактивного навчання (інтерактивні технології, інтерактивні методи навчання, інтерактивні техніки) часто використовують як синонімічні, хоча ці поняття не тотожні. Так, О. Пометун зазначає, що інтерактивне навчання – «це організація викладачем за допомогою певної системи способів, прийомів, методів освітнього процесу, заснованого на: суб'єкт-суб'єктних стосунках педагога й учня (паритетності); багатосторонній комунікації; конструюванні знань учнем; використанні самооцінки та зворотного зв'язку; постійній активності учня». У контексті інтерактивного навчання знання набуваються студентами не у вигляді вже готової системи від педагога, а «в процесі власної активності» [10, с. 7]. Під технологією інтерактивного навчання О. Комар розуміє таку організацію навчального процесу, за якої кожен учень, студент бере участь у колективному взаємодоповнюючому, заснованому на взаємодії та спілкуванні всіх його учасників процесі навчального пізнання [6].

У своєму дослідженні ми будемо користуватися терміном «інтерактивні методи взаємодії». Завдання інтерактивних методів взаємодії можна згрупувати в такий спосіб: підвищити інтерес майбутніх вихователів ЗДО до профільної дисципліни, що вивчається; наблизити навчання до практики повсякденного життя (шляхом формування навичок ефективної комунікації, адаптації до перемінних умов життя, навичок урегулювання конфліктів); навчити прийомів отримання нових знань. Ці завдання пов'язано з тим, що організація інтерактивної взаємодії передбачає розвиток у студентів бакалавріату вмінь і навичок спілкування, роздумів, формування власних суджень та творчого вирішення проблемних ситуацій, де викладач виступає в ролі організатора процесу навчання, консультанта і помічника студентів.

Метод кейс-стаді належить до комбінованих технологій і є досить популярним на Заході та визнаним ефективним у багатьох ЗВО України. Цей метод дозволяє об'єднати теорію і практику, сприяє формуванню у студентів аналітичного мислення, розвиває здібності приймати нестандартні та оригінальні рішення, навчає аналізувати широкий спектр інформації, розвиває ініціативність. Одним з найважливіших концептуальних положень модернізації вищої освіти є компетентнісний підхід, обумовлений процесами інтеграції світової економіки, європейської системи вищої освіти і зміною освітньої парадигми.

Отже, згідно з *контекстним* підходом кейс-стаді відноситься до *квазіпрофесійної діяльності*, і застосування цього методу сприяє оволодінню студентами майбутньою професійною діяльністю. Останнім часом спостерігається тенденція поєднання контекстного та компетентнісного підходів. Контекстно-компетентнісний підхід визначається як орієнтир змін професійної підготовки майбутніх фахівців.

Проблема запровадження методу case-study в практику підготовки майбутніх вихователів ЗДО є досить актуальною, що зумовлено такими *тенденціями*: перша впливає із загальної спрямованості розвитку вищої освіти, її орієнтації не стільки на отримання конкретних знань, скільки на формування професійної компетентності, умінь і навичок розумової діяльності, розвиток

здібностей особистості, серед яких особлива увага приділяється здатності до навчання, зміні парадигми мислення, умінню переробляти величезні об'єми інформації; друга впливає з вимог до якості фахівця, який, окрім задоволення вимог першої тенденції, повинен володіти також здатністю оптимальної поведінки в різних ситуаціях, вирізнятися системністю та ефективністю дій в умовах організації роботи з дезадаптованими дошкільниками.

Сутність поняття «кейс-стаді»

З'ясуємо, що ж вкладається в сутність поняття «кейс-стаді». Уперше термін «кейс-стаді» було використано на початку ХХ століття. Як метод case-study було вперше запроваджено в навчальному процесі Гарвардської школи бізнесу (Harvard Business School) у 1921 році. Саме в Гарварді було розроблено перший підручник з написання ситуаційних вправ та перші кейсові ситуації для навчання студентів бізнес-дисциплін [5]. Згідно з визначенням О. Куцевол, кейс – це «усебічний аналіз представленої ситуації професійно-педагогічної діяльності, що обговорюється під час відкритої дискусії і сприяє виробленню в майбутніх фахівців навичок прийняття рішень» [7].

Центральним поняттям цього феномену є ситуація, тобто набір змінних, коли вибір будь-якої з них впливає на кінцевий результат. У кейс-стаді принципово заперечується наявність єдиного правильного рішення. Завдяки цьому методу навчання студент самостійно повинен прийняти рішення і обґрунтувати його. Метод кейс-стаді – це метод навчання, за допомогою якого студенти і викладач беруть участь у безпосередньому обговоренні ділових ситуацій або завдань.

Розрізняють два підходи до поняття кейс-технології. Перший підхід: кейс – від англ. «портфель». Це найпоширеніший вид дистанційного навчання. Кожного студента забезпечують навчально-методичними посібниками за всіма дисциплінами. У «портфель» входять навчальні комп'ютерні диски, аудіо-та відеокасети, звичайні книги, а також тести за кожним розділом дисципліни, що вивчається. Другий підхід: кейс – це метод інтерактивного навчання на основі реальних ситуацій, який передбачає створення «фокус групи», проєктні технології, тренінги тощо.

Case-study є, на думку Т. Алексєєнко, багаторівневою формою роботи з особливостями, які характеризують її саме як технологію. Її обов'язковими структурними компонентами авторка виокремлює: «актуальність, цільова група, мета, основний зміст (кейс для аналізу – проблемна ситуація та додаткова до неї інформація), завдання (проблемне питання чи конкретизовані завдання), процесуальний компонент (сукупність інтерактивних методів роботи над проблемною ситуацією), етапи та алгоритм упровадження (підготовчий – розроблення кейсу, ознайомлення з ним учнів учителем; основний – командне дослідження й аналіз ситуації, продукування ідей, їх оцінювання, вибір і обґрунтування основної; завершальний – підготовка і презентація виробленого командою єдиного рішення/висновку) [1].

Відповідно, «case-study» – «ємка аналітична технологія, якій властиві синергія, моделювання, розвивальний контент, активізація мисленнєвої діяльності, орієнтована на успіх та формування компетенцій щодо оптимального поведіння в різних ситуаціях» [1].

Ю. Шапран називає такі ознаки кейс-методу, що дозволяють відокремити цей метод від інших методів навчання, а саме: наявність моделі системи, стан якої розглядається в конкретний момент часу; колективне вироблення рішень; багатоальтернативність рішень; наявність принципової відсутності єдиного рішення; єдина мета у процесі вироблення рішень; наявність системи групового оцінювання діяльності [15]. За П. Шереметом і Г. Каніщенко, відображення матеріалу, виду отримання й обробки інформації, процесу прийняття рішення, розв'язання проблеми і її оцінки слід розрізняти як чотири варіанти кейс-методу [16].

У цілому науковцями виокремлюється кілька *типів завдань для кейсів*. Один з них – структурований (highly structured) «кейс», у якому дається мінімальна кількість додаткової інформації. Під час роботи з ним студент повинен використати певну модель або формулу. Вважається, що у завдань цього типу існує оптимальне рішення, і «політ фантазії» при їх розборі може виявитися не цілком доречним. Інший тип – «невеличкі нотатки» (short vignettes), що містять, як правило, 1-10 сторінок тексту і одну-дві сторінки додатків. Вони

ознайомлюють тільки з ключовими поняттями, отже, при їх розборі студент повинен спиратися ще й на власні знання.

Загальний порядок складання кейсу, як стверджує Ю. Руденко, складається з таких елементів: вступ; загальні знання чи інформація про предмет чи установу; опис проблеми; заключення; додаток.

Обов'язковими складовими кейсу є такі: назва кейсу; опис основної ідеї кейсу (обзор кейсу); мета кейсу (чого навчає); місце кейса в учбовому плані (для самостійного планування навчального процесу); формулювання проблеми та план вивчення матеріалів кейса; поетапне завдання для виконання; питання для обговорення; вимоги до оформлення результатів роботи з кейсом; опис ситуації; довідкові матеріали; посилання на додаткові інформаційні ресурси (для самостійного вивчення) [12]. Відповідно, складність ситуативного навчання полягає в тому, що викладач мав підготувати збірку кейсів, які відповідатимуть завданням конкретного курсу. Для ефективної роботи студентів необхідно було продумати домашнє завдання, яке передбачало підготовку питання з урахуванням конкретної ситуації або проведення письмового аналізу самого кейса. Також необхідно було запропонувати огляд додаткової літератури з проблем, що стосуються конкретної ситуації. Це складне й відповідальне завдання, яке можна вирішити лише за умови ретельної підготовки до занять [15].

Ефективна підготовка до кейсів, на думку Дж. Пірса та Р. Б. Робінзона, передбачає таку діяльність: адекватно організовувати свій час на підготовку кейса, читати кейс двічі, фокусувати увагу на стратегічних питаннях, не дивитися зверхньо на «речові докази», працювати у зручних для себе часових межах, трансформувати свої знання у професійну галузь [18]. Оскільки кейс-метод потребує активної участі, то майбутній фахівець має: регулярно відвідувати заняття, бути завжди готовим брати участь у дискусіях, розглядати проблему в широкому аспекті, дотримуватися теми обговорення. У свою чергу викладач фокусує увагу, залучає майбутніх вихователів ЗДО, акцентує на загальних концепціях, грає роль захисника (займає контр-позицію) [4].

Оцінювання результатів навчання студентів із застосуванням кейс-методу здійснюється за такими критеріями [13, с. 330]:

1. Активність студента в обговоренні кейса, що передбачає: конструктивні оригінальні пропозиції щодо ефективного розв'язання проблемної ситуації; адекватне застосування теоретичних знань з вивченого курсу; використання цікавого додаткового фактичного матеріалу, статистичних даних для аргументації власних пропозицій; уміння вирізняти й ідентифікувати проблеми, ставити запитання з огляду на конкретну ситуацію; уміння чітко, логічно, структуровано викладати власну позицію в процесі обговорення.

2. Участь у підготовці групового проєкту (визначення коефіцієнта трудової участі кожного студента в розробленні проєкту); презентація проєкту рішення групи в процесі обговорення.

3. Самостійна робота у процесі підготовки до заняття: уміння письмово проаналізувати конкретну ситуацію (із висновками, проблемами, запитаннями); підготовка додаткових теоретичних завдань (рефератів, оглядів першоджерел).

Як відомо, рефлексія в педагогічному процесі – це процес самоідентифікації суб'єкта педагогічної взаємодії зі сформованою педагогічною ситуацією, з тим, що складає педагогічну ситуацію. Ключовими запитаннями викладача під час аналізу ситуації є: «Що ви зробили?», «Які аспекти дії ви вважаєте правильними? Чому?», «Що можна було зробити краще? Як?», «Як ви можете вирішити цю проблему?». Ці запитання сприяють виробленню у студентів здатності по-новому дивитися на довкілля. Вони зорієнтовані на майбутнє, на переоцінку своєї діяльності, вироблення нових підходів: «Що ми могли б зробити?», «У чому полягає проблема?», «Які можливі шляхи виходу з проблеми?», «Що може статися і до чого це може призвести, коли...?»

Отже, в цілому можна констатувати, що саме *особистість викладача, який запроваджує інтерактивні методи навчання, значною мірою визначає успішність і результативність виконаної роботи*. Назвемо лише декілька якостей особистості, котрі необхідні викладачеві для ефективної реалізації інтерактивних технологій: толерантність до чужих думок і поглядів, неупередженість, відкритість і щирість, доброзичливість, об'єктивність, справедливість, особистісна зрілість, вміння пристосовуватися, тактовність, розсудливість тощо.

Прояв цих якостей залежить від позиції (ролі) викладача, реалізованої в процесі організації навчання. Прагнення нав'язати свою думку студентам, різні страхи (допустити помилку, почути на свою адресу критику, упереджене ставлення до студентів, які нестандартно мислять, часто-густо обумовлюють відмову викладачів використовувати у своїй практиці інтерактивні методи навчання.

Рефлексивний аналіз викладачем власних професійно-педагогічних установок необхідний для того, щоб виявити основні блокатори успішної педагогічної діяльності. Без урахування викладацької позиції в процесі навчання ефект від використання інтерактивних методів взаємодії буде мінімальним.

Констатуємо, що якість роботи викладача ЗВО забезпечується не тільки правильно обраними методами і грамотною організацією процесу, а й якістю, специфікою взаємодії зі студентами.

Інформаційно-комунікаційні та інформаційно-комунікативні технології: спільне та відмінне

Ці дві дефініції часто плутають або навіть вживають як синоніми, хоча між ними є нюанс.

Інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) – офіційно закріплена у науковій та нормативній літературі дефініція (саме її використовують у законах, концепціях, міжнародних документах — ICT = Information and Communication Technologies). Наголос робиться на *технологічних засобах і процесах*, які забезпечують збирання, збереження, обробку, передавання й обмін інформацією.

Прикладами інформаційно-комунікаційних технологій є: комп'ютери, мережі, програмне забезпечення, мультимедійні засоби, хмарні сервіси, освітні платформи. Отже, це радше техніко-технологічна площина.

Інформаційно-комунікативні технології – це похідний педагогічний термін, який з'явився у вітчизняній педагогіці, щоб підкреслити комунікативний (людський, міжособистісний) аспект використання ІКТ. Йдеться не лише про техніку, а про *способи організації комунікації* в освітньому процесі за допомогою ІКТ. Тобто акцент не на технологіях як інструментах, а на тому, *як вони стають*

засобом взаємодії, спілкування, співпраці між педагогом і дітьми, між самими здобувачами освіти.

Ключова різниця у використанні зазначених дефініцій така: інформаційно-комунікаційні – це про засоби й технології (що ми використовуємо), інформаційно-комунікативні – про методи й підходи організації спілкування за допомогою цих засобів (як ми використовуємо). Унаочнимо зазначене в таблиці 1.

Таблиця 1

**Порівняння інформаційно-комунікаційних
та інформаційно-комунікативних технологій**

Критерій	Інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ)	Інформаційно-комунікативні технології
Походження терміну	Закріплений у міжнародних документах (ІСТ), нормативних актах, офіційний термін	Педагогічний термін, вживається у наукових і методичних працях в Україні
Основний акцент	Технічні засоби та програмні рішення для роботи з інформацією	Організація комунікації та взаємодії в освітньому процесі
Що підкреслює	Збір, зберігання, обробку, передавання інформації	Спілкування, співпрацю, діалог, групову роботу
Приклади засобів	Комп'ютери, планшети, мультимедійні дошки, хмарні сервіси, інтернет	Чати, відеоконференції (Zoom, Meet), форуми, інтерактивні платформи для командних проєктів
Роль у навчанні	Забезпечують інструменти та середовище для доступу до інформації	Сприяють розвитку комунікативних і соціальних навичок у процесі навчання
Фокус	Що використовується	Як використовується
Результат	Доступ до інформаційних ресурсів, цифрова грамотність	Формування навичок співпраці, діалогу, партнерської взаємодії

Прикладами інформаційно-комунікативних технологій є: використання чатів, форумів, інтерактивних платформ для групової

роботи, Zoom/Meet для колективного навчання, онлайн-дискусії, партнерські проекти.

Соціальні підстави полягають у визнанні ролі, яку технології відіграють сьогодні в суспільстві. *Професійні підстави* полягають в необхідності підготовки студентів до таких типів професійної діяльності, які вимагають навичок використання технологій. *Педагогічні підстави* полягають у тому, що технології супроводжують процес навчання, надаючи більш широкі можливості комунікації, що дозволяє будувати викладання на якісно новій основі. Враховуємо той факт, що задоволеність від навчання залежить від ступеня використання ІКТ в освітньому процесі, що, у свою чергу, сприяє розвитку м'яких навичок (soft skills) у професійній підготовці [17].

Визначимо такі *функції аудіовізуальних матеріалів*: інформаційна (будь-який фільм або передача, у першу чергу, є джерелами інформації); моделююча (аудіовізуальний матеріал дозволяє ознайомити студентів з певними формами професійної мови в природних умовах її реалізації і є опорою для програмованого висловлювання); ситуативно-детермінована, оскільки матеріал вивчається в комунікативних ситуаціях; мотиваційно-стимульовальна.

Так, пізнавальна передача про адаптацію дітей дошкільного віку за участю лікаря Є. Комаровського була дієвим приводом для проведення семінарського заняття про можливі форми дезадаптації у дошкільників.

До мультимедійних освітніх технологій також відносяться електронні курси, відеоматеріали, інструменти WEB 2.0: форуми та блоги, вебінари, підкасти, відеоконференції, віртуальні світи, електронні бібліотеки, WIKI. Проілюструємо можливість використання мережевих спільнот (блогів) у якості ефективного інструменту, запровадженого нами і за допомогою якого моделювалося професійне спілкування, спрямоване на досягнення цілей підготовки майбутніх вихователів до роботи з дезадаптованими дошкільниками.

Блог (англ. Blog, від web log – «мережевий журнал або щоденник подій») – це веб-сайт, основний зміст якого – регулярно додавати записи, зображення або мультимедіа-компоненти. Н. Хміль

та С. Дяченко називають переваги використання соціальних мережесервісів у навчальному процесі ЗВО, а саме:

- *зрозумілість ідеології та інтерфейсу сервісів* дозволяє великій частині інтернет-аудиторії зекономити час, оминаючи етап адаптації тих, хто навчається, до нового комунікативного простору, що дозволяє вибудувати неформальне спілкування між викладачем і студентами й допомагає організувати особистісно орієнтоване навчання. Високий рівень взаємодії викладача та студента забезпечував неперервність навчального процесу, який виходив за межі аудиторних занять;

- *використання у віртуальних навчальних групах технологій форумів і вікі* дозволяв усім учасникам самостійно або спільно створювати мережесервісний навчальний контент, що стимулював самостійну пізнавальну діяльність;

- *мультимедійність комунікативного простору* максимально полегшувала завантаження й перегляд у віртуальній навчальній групі відео- та аудіоматеріалів, інтерактивних додатків;

- *можливість поєднання індивідуальних та групових форм роботи* сприяла кращому розумінню й засвоєнню навчального матеріалу, а також побудові індивідуальних освітніх траєкторій. Загальний для всіх учасників освітнього процесу комунікативний простір давав можливість колективно оцінити процеси і результати роботи, спостерігати за розвитком кожного учасника і оцінити його внесок у колективну творчість [14, с. 192].

Отже, якщо традиційні форми організації навчання є превалюючими під час підготовки майбутніх вихователів у ЗВО (дискусії, диспути, «круглі столи», робота в групах), то активні форми взаємодії використовуються ситуативно і непослідовно, а залучення соціальних мережесервісів у освітній процес ЗВО є швидше винятком, ніж правилом. На нашу думку, саме такі форми організації навчання, як-от: форсайт-ігри, дидактичний SWOT-аналіз, інтернет-ресурси (блоги, скайп-лекції, мультимедійні презентації тощо) є найбільш ефективними для підготовки майбутніх вихователів для роботи з дезадаптивними дітьми дошкільного віку.

Активні та інтерактивні методи навчання

Активні методи навчання, класифікуються за різними ознаками:

- 1) за джерелом пізнання: мовленнєві, наочні, практичні;
- 2) за методами логіки: аналітико-синтетичні, індуктивні, дедуктивні;
- 3) за типом навчання: пояснювально-ілюстративні, проблемно-розвивальні методи;
- 4) за рівнем пізнавальної самостійності: репродуктивні, продуктивні, евристичні;
- 5) за рівнем проблемності: показові, монологічні, діалогічні, евристичні, дослідницькі, алгоритмічні, програмовані;
- 6) за дидактичною метою і функціями: стимулювальні, організаційні, контролюючі;
- 7) за домінуванням учасників освітнього процесу: методи викладача, методи студентів, методи спільної діяльності.

Зазначимо, що набуття практичних умінь і навичок є важливою складовою професійної підготовки майбутніх вихователів ЗДО. Під час вирішення типових професійних завдань нами оцінювались знання теоретичних основ, а також уміння мислити логічно, аналізувати інформацію, робити узагальнення. На основі нових інформаційних технологій і методів навчання стало можливим змінити роль викладача, зробити його не тільки носієм, але й керівником, ініціатором самостійної творчої роботи студента. Саме з цих причин є нагальною необхідність розробки нових методичних підходів, що, з одного боку, подолають відсутність взаємозв'язку в організації навчання окремих дисциплін, а з другого – забезпечать єдність цих методичних підходів у змістовій та виховній лінії процесу підготовки майбутніх вихователів ЗДО.

Активні та інтерактивні моделі навчання базувалися на впровадженні в процес навчання інноваційних методів: метод проблемного викладу, презентації, дискусії, кейс-стаді, робота в групах, метод мозкового штурму, метод критичного мислення, вікторини, міні-дослідження, ділові та рольові ігри, метод бліц-

опитування, метод анкетування тощо. Сам процес передачі інформації побудовано на принципі взаємодії викладача і студента.

У таблиці 2 нами подано перелік активних та інтерактивних методів, які було запроваджено в процесі підготовки майбутніх вихователів до роботи з дезадаптованими дітьми під час реалізації спецкурсу «Організація роботи з дезадаптованими дітьми дошкільного віку» (бакалавр).

Таблиця 2

**Активні та інтерактивні методи, запроваджені
в процесі підготовки майбутніх вихователів до роботи
з дезадаптованими дітьми (спецкурс, бакалавр)**

№	Тематика занять	К-сть годин	Метод
1.	Дезадаптація дошкільників як психолого-педагогічна проблема	4	скайп-лекція, метод проблемного викладу, презентація
2.	Основні причини, що сприяють появі дезадаптації в дошкільному віці	2	метод критичного мислення, міні-дослідження
3.	Діагностика дезадаптованої поведінки	4	метод бліц-опитування, аналіз конкретних ситуацій
4.	Система роботи з подолання дезадаптації дітей дошкільного віку	2	«два, чотири – усі разом», робота в групах, метод мозкового штурму
5.	Профілактика дезадаптації дітей дошкільного віку як важлива передумова підготовки до школи	4	«мікрофон», презентація, метод essay, рішення ситуаційних та навчальних завдань, робота з блогом
6.	Соціально-педагогічна діяльність із сім'ями дезадаптованих дітей	2	«карусель», дискусія, кейс-стаді, розігрування ролей, вікторина
7.	Використання ігротерапії у роботі з дезадаптованими дітьми дошкільного віку	2	«акваріум», рольова гра, метод анкетування, майстер-клас

Наведемо декілька прикладів запроваджених нами активних та інтерактивних методів взаємодії.

Під час відпрацювання моделі підготовки майбутніх вихователів ЗДО до роботи з дезадаптованими дітьми кейси (або ситуаційні вправи) мали чітко визначений характер і мету. Як правило, вони були пов'язані з проблемою чи ситуацією, яка існувала або існує й тепер. До того ж проблема чи ситуація або вже мали якесь попереднє вирішення, або їх розв'язання є необхідним і нагальним, а тому потребували аналізу. Кожна з проблем (ситуацій), що розглядаються в кейсі, відповідала чотирьом умовам.

По-перше, кейси були правдивими, реалістичними, не обтяженими деталями, за тематикою пов'язаними з матеріалом, що вивчається. *По-друге*, ситуаційні вправи пропонували розгляд феноменів, з якими, як правило, стикаються педагоги в конкретних умовах. *По-третє*, кейси загострювали інтерес майбутніх вихователів ЗДО до питань, з якими ті стикаються на педагогічній практиці, підкреслювали їх значущість та необхідність вирішення. Кейс-стаді також пропонували шляхи вдосконалення майстерності майбутніх фахівців у вирішенні проблем. *По-четверте*, кейси вдосконалювали практичні навички; спрямовували на пошук відповідних шляхів, можливих реакцій на різноманітні ситуації, використання специфічних інструментів та понять.

Отже, підготовка кейса для майбутніх вихователів ЗДО передбачала декілька етапів. Так, підготовчий етап охоплював: пошук першочергових умов; встановлення первинного контакту (визначення основних проблем, питань); збір інформації про конкретну проблему, питання. Власне процес складання кейса передбачав: розробку ідеї майбутнього кейса; напрацювання кейса; аналіз ключових моментів кейса; відповідність тексту щодо основної ідеї кейса; відпрацювання стильових ознак кейса. Прикінцевий етап: отримання дозволу на публікацію кейса; публікація кейса.

Загальний порядок складання кейса мав такі елементи: вступ; загальні знання чи інформація про предмет, опис проблеми; висновок; додатки. Обов'язковими складниками кейса були: назва кейса; опис основної ідеї кейса (огляд кейса); мета кейса (чого навчає); місце кейса в навчальному плані (для самостійного планування навчального процесу); формулювання проблеми та план вивчення матеріалів кейса; поетапне завдання для виконання; питання для обговорення; вимоги до оформлення результатів роботи з кейсом; опис ситуації; довідкові матеріали; посилання на додаткові інформаційні ресурси (для самостійної роботи) [4].

Підготовку майбутніх вихователів ЗДО до роботи з дезадаптованими дітьми дошкільного віку ми здійснювали за допомогою кейс-стаді відповідно до основних положень ситуаційного, системного, проблемного, особистісно-діяльнісного, контекстно-компетентнісного підходів та концепції об'єднаних обставин. Основні положення зазначених підходів інтегровані в метод кейс-стаді і складають його методичний потенціал.

Діяльність викладача щодо використання кейс-методу має дві фази.

Перша фаза є складною творчою роботою зі створення кейса і запитань для його аналізу. Вона здійснювалась за межами аудиторії і охоплювала науково-дослідну, методичну та конструктивну діяльність викладача. Проте добре підготовленого кейса мало для ефективного проведення навчального заняття. Для цього необхідно було підготувати методичне забезпечення як для самостійної роботи студентів, так і для проведення майбутнього заняття. Друга фаза охоплювала діяльність викладача в аудиторії, де він виступав зі вступним і прикінцевим словом, організовував малі групи і дискусію, підтримував діловий настрій в аудиторії, оцінював внесок студентів в аналіз ситуації. Роль викладача психолого-педагогічних дисциплін полягала в спрямуванні бесіди або дискусії, наприклад, за допомогою проблемних запитань про моніторинг часу роботи, у спонуканні студентів відмовитись від поверхневого мислення, у залученні всієї групи до процесу аналізу кейса. Періодично викладач узагальнював, пояснював, нагадував теоретичні аспекти або робив посилання на відповідну літературу.

Метод кейс-стаді для викладача – це можливість використати в підготовці майбутніх вихователів ЗДО події, що реально відбулися у сфері дошкільної освіти та описані авторами для того, щоб спровокувати дискусію в навчальній аудиторії, залучити студентів до обговорення та аналізу ситуації і прийняття рішення.

Нами було використано *дидактичний* варіант моделі кейса, якому була притаманна така етапність: ознайомлення з описом ситуаційної проблеми (за текстом, відеофрагментом або за розповіддю викладача); виявлення основних причин виникнення даної проблеми;

об'єднання студентів у творчі групи; узагальнення і аналіз ситуації кожним студентом, обстоювання власних ідей та рішень в дискусії з іншими учасниками творчої групи; вибір кращого рішення (альтернативи) з опорою на аналіз позитивних і негативних наслідків наявних вирішень проблемної ситуації; презентація колективної альтернативи кожної творчої групи; загальна дискусія; підсумки роботи студентів над кейсом, оцінювання їх якості роботи викладачем.

Процес пошуку та прийняття рішень, який майбутні вихователі ЗДО проходять під час роботи над кейсом, можна представити етапами і фазами (табл. 3).

Таблиця 3

**Фази процесу пошуку та прийняття рішень
під час роботи над дидактичним кейсом «Організація роботи
з дезадаптованими дітьми дошкільного віку»**

№	Етап	Фаза	Мета
1.	Визначити мету створення кейса, розробити кейс. Розробити питання та завдання, які дозволять студентам засвоїти необхідну інформацію. Ідентифікувати конкретну реальну ситуацію згідно з відповідною метою.	<i>Ознайомлення</i> з конкретним випадком дезадаптації дитини раннього віку	Розуміння проблемної ситуації і ситуації прийняття рішень
2.	Провести попередню роботу з пошуку джерел інформації для кейса. Використати пошук за ключовими словами в Інтернеті, аналіз каталогів друкованих видань, журнальних статей, газетних публікацій, статистичних даних. Зібрати інформацію та дані для кейса, різні джерела, в тому числі і контакти з ЗДО, який описується в кейсі.	<i>Інформація</i> , яка отримується з наданих матеріалів і здобувається самостійно (перегляд відеоматеріалів)	Навчитися здобувати і оцінювати інформацію, необхідну для пошуку рішень

3.	Підготувати перший варіант кейса. Цей етап охоплює макетування, компоновання матеріалу, визначення форми презентації (відео, друк тощо).	Обговорення можливостей альтернативних рішень щодо профілактики дезадаптації дитини	Розвиток альтернативного мислення
4.	Отримати дозвіл на публікацію кейса у випадку, якщо інформація містить дані з конкретного ЗДО.	Резолюція. Прийняття рішень в групах (план реалізації рішень)	Зівставлення і оцінка варіативних рішень
5.	Обговорити кейс, залучаючи якомога ширшу аудиторію, отримати експертну оцінку колег перед його апробацією. Як результат такої оцінки можна внести необхідні зміни та покращити кейс.	Диспут. Групи захищають свої рішення (презентація)	Аргументований захист рішень
6.	Підготувати методичні рекомендації з використання дидактичного кейса. Розробити завдання для майбутніх вихователів ЗДО і можливі питання для дискусії та презентації кейса, описати передбачувані дії майбутніх вихователів ЗДО і викладача в момент обговорення кейса.	Зіставлення результатів. Порівняння рішень, прийнятих у групах, з рішенням, прийнятим у дійсності (таблиця результатів)	Оцінити взаємозв'язок інтересів, у яких є окремі рішення

Важливою особливістю методу кейс-стаді є його ефективна сполучуваність з різними методами навчання.

У таблиці 4 представлено використані нами можливості інтеграції різних методів під час організації роботи з кейсом.

Як засвідчує таблиця, різні методи навчання студентів досить успішно можуть бути інтегровані в підготовку майбутніх вихователів ЗДО під час використання методу кейс-стаді в освітньому процесі.

Таблиця 4

**Можливості інтеграції різних методів у дидактичний кейс-стаді
«Організація роботи з дезадаптованими дітьми дошкільного
віку»**

Метод, інтегрований у кейс	Характеристика його ролі у кейс-методі
Моделювання	Побудова моделі ситуації спілкування з дезадаптованою дитиною
Системний аналіз	Системне уявлення та аналіз ситуації взаємодії з батьками, дитина яких важко адаптується до умов ЗДО
Проблемний метод	Презентація проблеми, що є підґрунтям ситуації взаємодії з дезадаптованим дошкільником
Моделювання ситуацій	Спосіб отримання знання про ситуацію через її мисленнєве перетворення (уявлення ситуації важкої адаптації дитини раннього віку – «Я – малюк»)
Метод класифікації	Створення упорядкованих переліків якостей, що складають ситуацію дезадаптованості дошкільника
Ігровий метод	Уявлення варіантів поведінки суб'єктів ситуації «Я – мати (батько) дитини, яка починає відвідувати ЗДО»
Дискусія	Обмін думками щодо проблеми та шляхів її вирішення «Дитина – батьки – вихователі – адаптаційний період: хто винен і що робити?»
«Мозкова атака», «Мозковий штурм»	Генерація ідей щодо ситуації полегшення адаптації конкретної дитини
Дебати	Обмін думками, консенсус із проблеми «Як полегшити адаптацію дошкільника? Що залежить конкретно від вихователя?»

Технологію роботи під час використання нами кейс-методу наведено в таблиці 5.

Таблиця 5

**Підготовка і навчання дидактичного кейс-стаді
з проблеми «Організація роботи
з дезадаптованими дітьми дошкільного віку»**

Фаза заняття	Дії викладача	Дії студента
До заняття	1. Добирає кейс із проблеми. 2. Визначає основні та допоміжні матеріали для підготовки студентів. 3. Розробляє сценарій заняття.	1. Отримує кейс і список рекомендованої літератури. 2. Індивідуально готується до практичного заняття.
Під час заняття	1. Організовує попереднє обговорення кейса «Організація роботи з дезадаптованими дітьми дошкільного віку». 2. Ділить групу на підгрупи. 3. Керує обговоренням кейса в підгрупах, забезпечуючи їх додатковими відомостями із проблеми.	1. Ставить запитання, що поглиблюють розуміння кейса та проблеми. 2. Розробляє варіанти рішень, прислухається до думок інших. 3. Бере участь у прийнятті рішень.
Після заняття	1. Оцінює роботу студентів за визначеними напередодні критеріями. 2. Оцінює прийняті рішення та пропонує запитання.	1. Складає письмовий звіт про заняття з теми. 2. Матеріали роботи над дидактичним кейсом заносить до свого портфоліо.

На нашу думку, метод кейсів сприяв розвитку вміння аналізувати ситуації, оцінювати альтернативи, обирати оптимальний варіант і складати план здійснення. Назвемо ті *переваги методу*, які були нами виокремлено та використано в методичній підготовці майбутніх вихователів ЗДО до роботи з дезадаптованими дошкільниками:

- дозволяє демонструвати теорію психолого-педагогічних дисциплін із точки зору реальних подій; зацікавлює

студентів у вивченні конкретного предмета, у контексті інших предметів і явищ;

- сприяє активному засвоєнню знань і навичок збору, обробки та аналізу інформації; розвиває: аналітичні навички (уміння відрізнати дані від інформації, аналізувати, презентувати її, знаходити пропуски інформації та вміти відновлювати їх);

- практичні навички (використовувати на практиці теорію і методи); творчі навички, комунікативні навички (уміння вести дискусію, переконувати оточуючих); уміння використовувати наочний матеріал та інші медіа-засоби, кооперуватися в групі, захищати власну точку зору, переконувати опонентів, складати короткий, переконливий звіт), соціальні навички (в ході обговорення кейса виробляються певні соціальні навички: оцінка поведінки людей, уміння слухати, підтримувати в дискусії або аргументувати протилежну думку тощо), самоаналіз (незгода в дискусії сприяє усвідомленню та аналізу думки інших і своєї власної).

Проте *кейс-метод* має певні *недоліки*: його недостатньо досліджено в педагогіці; він не сприяє глибокому вивченню педагогічних проблем і завдань; вимагає значних витрат часу; потребує від викладача певного досвіду, глибоких знань у проведенні дискусії та аналізу «кейсової» ситуації; викладач повинен уміти відмовитися від власних суджень та упереджень.

Нами було використано практичні та дидактичні (навчальні) кейси, що ілюстрували проблему роботи з дезадаптованими дітьми і рішення в цілому. Ці кейси ми назвали дидактичними. У нашому розумінні *дидактичний кейс* – це метод навчання, призначений для вдосконалення навичок і отримання досвіду за таких ситуацій (параметрів): виявлення, відбір і рішення проблем; робота з інформацією – осмислення значення деталей, описаних у ситуації; аналіз і синтез інформації та аргументів; робота з припущеннями і висновками; оцінка альтернатив; прийняття рішень; слухання та розуміння інших людей – навички групової роботи.

На практичних заняттях такі кейси виступали у формі інциденту та ілюстрацій до проблеми, що викладалася на занятті. Так, до практичного відеокейсу нами було запропоновано відеофрагмент про

покинуте слоненятко (відео розміщено у блозі «Дезадаптація дітей. Матеріали для роботи зі студентами» за адресою: http://dezadaptatsia.blogspot.com/2013/10/blog-post_5220.html).

Студенти під час самостійної роботи переглянули відео, де чітко видно, як плаче слонення, розлучене з матір'ю.

У коментарі до відео було зазначено: «У серпні 2013 в китайському зоопарку відбулася радісна подія: на світ з'явилося слонення. Однак тріумф співробітників музею живої природи був передчасним, оскільки новонароджений ледь не загинув – мати наступила на нього відразу після пологів. Ветеринари вирішили, що стався нещасний випадок, і забрали слоненятко з клітки, щоб оглянути і в разі необхідності надати першу допомогу. Обстеження показало, що слониха дійсно завдала своєму дитинчаті травми, тому фахівцям довелося обробити рани маленького пацієнта. За дві години ветеринари повернули новонародженого в клітку для налагодження контакту з матір'ю. Але їх дії призвели до протилежного результату: ледь слонення опинилося біля матері, як вона повторила атаку, взявшись з жорстокістю топтати власне дитинча.

Співробітники зоопарку, шоковані її поведінкою, поспішили відбити новонародженого в агресивної матері і віднести його на безпечну відстань. Розлука з матір'ю настільки засмутила пораненого слоника, що він почав плакати. Працівники спробували приголубити сироту, але їх намагання не увінчалися успіхом – скорбота маленького слонятка була настільки велика, що воно проплакало цілих п'ять годин. «Слоник ридав безупину впродовж п'яти годин, – сказав екскурсовод. – І все через розлуку з матір'ю, яка намагалася його вбити».

Страждання новонародженого засмутили всіх співробітників зоопарку, але вони більше не намагалися помирити тварин».

Студентам було запропоновано обговорити в парах можливі наслідки дезадаптації слоненяти, а потім навести приклади поведінки дітей раннього віку під час адаптаційного періоду в закладі дошкільної освіти. Зазначимо, що пропоновані нами ілюстративні кейси були короткими за обсягом тексту (від одного абзацу до декількох сторінок)

і майже не містили «зайвої» інформації. За допомогою пропонованих нами відеозаписів вивчення ситуації було оформлено отже, що її опис набував характеру прямої передачі з місця подій. За часовим виміром на ознайомлення з проблемною ситуацією, виявлення проблем, узагальнення й аналіз отриманої інформації ми відводили до 30% часу; напрацювання колективного результату, вирішення ситуаційної проблеми (альтернативи) кожної творчої групи – до 50 %; підготовку звіту й презентацію результатів проведеної діяльності – до 20 %.

Для ефективного використання методу кейсів ми користувалися такими *методичними рекомендаціями*:

1) у процесі складання і підготовки до використання «кейс-стаді» дотримуватися етапності його складників;

2) матеріал для обговорення має віддзеркалювати проблеми майбутньої професійної діяльності;

3) проблемна ситуація повинна бути достатньо складною, пов'язаною із життям і мати кілька альтернативних варіантів розв'язання;

4) формування оптимальної кількості учасників у творчих групах;

5) оцінювання результатів діяльності студентів відбувається з урахуванням коефіцієнта участі кожного студента в роботі творчої групи.

Якщо технологічно правильно було вибудовано роботу з конкретною ситуацією, то відбувається «занурення» студентів у контекстні обставини та умови, власне розуміння ситуації, оцінювання обставин, визначення проблеми та її суті. Під час підбиття підсумків учасник ситуаційного аналізу повинен був провести корекцію своїх поглядів, співвіднести їх із поглядами групи і виробити плани на майбутнє. Використання технології кейс-стаді в практиці підготовки майбутніх вихователів ЗДО до роботи з дезадаптованими дітьми дозволяє ненав'язливо сприяти розвитку рефлексії у кожного із суб'єктів освітнього процесу, націлює на подальшу самоосвітню діяльність, а викладача озброює сучасним дидактичним методом, використання якого відповідає всім вимогам до якості підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти.

На нашу думку, *повільне впровадження кейс-методу в систему вищої освіти можна пояснити низкою проблем.*

Назвемо деякі з них: значна кількість викладачів не володіють методикою проведення кейс-технологій; не всі хочуть працювати з інтерактивними технологіями, вважаючи, що класичне навчання краще за інноваційне; кейс-технологія вимагає багато навчального часу, тому в строго нормованому навчальному процесі ЗВО здійснити впровадження ситуаційних завдань досить складно; методичні посібники з ситуаційними завданнями як предметного, так й інтегративного змісту відсутні, а складання кейсів – процес складний, вимагає багато особистого часу викладача; під час групового навчання завжди знаходяться студенти, які не беруть участі в роботі групи, іноді заважають їй, або ті, хто перекладає вирішення ситуаційного завдання на інших, ховається за спинами лідерів.

Отже, з метою активного використання дидактичного кейс-стаді ми провели *тренінг* для викладачів профільних дисциплін.

Виявилось, що практично будь-який викладач, котрий захоче впроваджувати кейс-технології, зможе це зробити цілком професійно, вивчивши спеціальну літературу, пройшовши тренінг і маючи ті чи ті навчальні ситуації. Кожна із запропонованих нами технологій ситуаційного аналізу має бути впроваджена з урахуванням навчальних цілей і завдань, особливостей навчальної групи, її інтересів і потреб, рівня компетентності та інших багатьох чинників, що визначають можливості впровадження кейс-технологій, їх підготовки та проведення.

Аналіз розроблених і проведених нами дидактичних кейсів дає підстави стверджувати, що звернення до методу кейс-стаді доречне в тих ситуаціях, коли пропонований для навчання об'єкт має складний характер, охоплює безліч важко контрольованих динамічних зв'язків.

Метод кейсів також забезпечував послідовний перехід від оволодіння професійними знаннями до самостійного використання професійних функцій, дозволяє студенту зрозуміти міжпредметні зв'язки, а також здійснити зворотний зв'язок не тільки на рівні знань, але й умінь.

Інтерактивна модель взаємодії базувалося також і на впровадженні в процес навчання інноваційних методів: метод проблемного викладу, презентація, дискусії, кейс-стаді, робота в групах, метод «мозкового штурму», метод критичного мислення, вікторини, міні-дослідження, ділові та рольові ігри, метод essay (метод індивідуальних позначок, коли студенти пишуть 7-10-хвилинне асоціативне есе), метод бліц-опитування, метод анкетування, форсайт-ігри тощо. Сам процес передачі інформації побудовано на принципі взаємодії викладача і студента. Він передбачає значну активність студента, його творче переосмислення отриманих відомостей.

До основних критеріїв інтерактивної моделі взаємодії ми відносимо: можливість у неформальній дискусії вільного викладу матеріалу, менша кількість лекцій, але більше семінарів, ініціатива студентів, наявність групових завдань, які вимагають колективних зусиль, постійний контроль під час семестру, виконання письмових робіт та ін.

Завдання інтерактивної взаємодії можна згрупувати у такий спосіб: 1) підвищити інтерес студентів до досліджуваної дисципліни; 2) наблизити навчання до практики повсякденного життя (шляхом формування навичок ефективної комунікації, адаптації до умов життя, підвищення психологічної стійкості, навчання навичок урегулювання дитячих конфліктів тощо); 3) навчити прийомів отримання нового психолого-педагогічного знання.

Перевагами інтерактивної взаємодії вважаються: збільшення обсягу виконаної роботи за певний час; висока результативність у засвоєнні знань і формування вмінь співпрацювати, налагодження гуманних стосунків між учасниками навчально-виховного процесу; формування позитивних мотивів навчання; розвиток навичок навчально-пізнавальної діяльності (планування, рефлексія, контроль, самоконтроль). *До основних недоліків інтерактивного навчання можна віднести:* небажання викладачів мати клопіт зі змінами у навчальних курсах; переживання щодо втрати контролю за процесом навчання студентів; неможливість постійно підтримувати на заняттях належну дисципліну [15].

Інтерактивна взаємодія розглядалася нами з різних аспектів, а саме як: альтернативне традиційному, інноваційне навчання, за умов якого студенти проявляють ініціативність (за організаційними формами); суб'єкт-суб'єктна взаємодія (за характером стосунків викладача і студента); особистісно зорієнтована навчальна діяльність (за підходом до особистості); комфортне середовище для розвитку професійних якостей особистості (за умовами організації).

У таблиці 6 подано перелік методів, які виявилися найбільш ефективними в процесі підготовки майбутніх вихователів до роботи з дезадаптованими дітьми на інтегрованих спецкурсах (бакалавр, магістр).

Таблиця 6

**Активні й інтерактивні методи, запроваджені в процесі
підготовки майбутніх вихователів до роботи
з дезадаптованими дітьми на інтегрованих спецкурсах
(бакалавр, магістр)**

№	Тематика занять	К-сть годин	Метод
1.	Організація діяльності дітей у різновікових групах (бакалавр)	20	скайп-лекція, метод проблемного викладу, презентації, «два-чотири-усі разом», дискусії, міні-дослідження, робота в групах, круглі столи, кейс-стаді, метод «Jigsaw» («ажурна пила»), рольова гра «Сім капелюшків мислення», SWOT-аналіз, форсайт-гра, стажування з виконанням посадової ролі
2.	Психологічні особливості розвитку дезадаптованої дитини (магістр)	16	скайп-лекція, дискусії, метод «Jigsaw» («ажурна пила»), метод essay, презентації, кейс-стаді, рольова гра «Сім капелюшків мислення», SWOT-аналіз, стажування з виконанням посадової ролі, форсайт-гра

Використання інтерактивної взаємодії дозволяло створити умови для: постановки цілей і завдань, що вимагають пошуку та аналізу різноманітних рішень; вибору різних способів діяльності для досягнення результату; розвитку комунікативних умінь і навичок; рефлексивності щодо виконаної роботи; розвитку таких важливих соціальних навичок, як швидкість і гнучкість мислення при прийнятті рішень; критичний підхід до проблем, повага до чужої думки, уміння ефективно працювати в групі, команді; більш швидкої адаптації колективу до нових ситуацій, що змінюються.

Наведемо приклади цих запроваджених методів.

«Сім капелюшків мислення»

Для студентів бакалаврату та магістратури було запропоновано інтерактивну гру, розроблену свого часу Едвардом де Боно «Сім капелюшків мислення» [9]. Науковець увів в обіг поняття «латеральне мислення» (1967) – тобто евристика у вирішенні проблем, коли індивід намагається розглянути проблему під багатьма кутами зору, а не намагається вирішити одним способом. Едвард де Боно розробив систему наукових методів з розвитку в людини здібностей до активного творчого пошуку, які він називав «зваженим мисленням». Саме він увів у практичну роботу образ «мисле – капелюшків», які допомагають змінити спосіб думок. Метою цього методу є розкладання нашого мислення на складові частини, виокремлення в них семи основних типів, надання людині можливості у конкретний момент свідомо звертатися до обраного типу мислення, а не використовувати їх одночасно. Результатом гри може бути «Картка мого ставлення до ситуації» (плюси – мінуси – цікаво).

Концепцію запропонованої гри «Сім капелюшків мислення» (авторська адаптація) було спрямовано на вирішення двох основних завдань: забезпечити майбутнім вихователям можливість побороти «розгاردіяш» у мисленні; удосконалення процесу мислення.

Так, було запропоновано тему «Я не хочу йти до дитячого садочка» до адаптованої нами гри – «Сім капелюшків мислення», де коричневий капелюшок був у викладача дисципліни. Викладач виконував функції координатора і модератора гри, проте не

висловлював свої думки і позиції впродовж гри. Зазначимо, що група студентів поділялась за кількістю капелюшків: *білий капелюшок* – це збір фактів, цифр, безцінна інформація, статистика; *чорний капелюшок* – критичне мислення; *жовтий капелюшок* – оптимістичне мислення; *червоний капелюшок* – емоційне мислення; *зелений капелюшок* – творче, креативне мислення; *синій капелюшок* – продуктивне управління процесом мислення. У процесі гри майбутні вихователі обстоювали свою позицію відповідно до кольору капелюшка, проте по закінченні гри намагались довести свої думки, які не збігались із розіграними ролями. Навіть прийом деролінгу (виходу з гри) відразу не спрацьовував, тому що кожного разу студентам треба було «входити в роль», яку вони сприймали як негативну. Завдання на рефлексію було таким: «Пригадайте зі свого студентського життя приклади позитивних подій із подальшими негативними наслідками і негативних подій з подальшими позитивними наслідками. Пригадайте такі ж випадки із педагогічної практики в ЗДО. Розділіть аркуш паперу на дві частини, занотуйте власні негативні й позитивні якості. Яких якостей вийшло більше? Які якості ви бачите в інших людях, яких більше: позитивних чи негативних? З чим це пов'язано? Як це може вплинути на взаємодію з батьками дезадаптованих дітей?».

Запитання для рефлексії наприкінці гри: «Чи існують абсолютно позитивні чи негативні події, ідеї, риси характеру тощо?» «Що може статися, якщо використовувати тільки позитивне або тільки критичне мислення під час вирішення проблеми дезадаптованої дитини чи оцінки ситуації у взаємодії з батьками?». На нашу думку, гра «Сім капелюшків мислення» (за Едвардом де Боно) виявилась найбільш привабливою за результатами опитування майбутніх вихователів.

Підсумуємо. Позитивними якостями використання адаптованого нами методу Едварда де Боно є такі: студентам надається реальна можливість зіграти чиюсь роль (батьків, дитини, однолітка, вихователя, психолога та ін.); можливість управляти своїми емоціями; дійти згоди з партнером по грі; визначати правила гри тощо.

Метод «Jigsaw»

Опишемо ще один метод, який також виявився ефективним під час самостійної роботи студентів при вивченні нового матеріалу з теми 3 «Соціально-педагогічна діяльність з сім'ями дезадаптованих дітей». Це – метод «Jigsaw». Його ми використали так: новий матеріал розподілявся на рівні частини. Студенти формують стільки груп, скільки є частин матеріалу. Кожен учасник отримує одну з частин матеріалу. Він – експерт з цього питання. Кожен член групи самостійно знаходить матеріал зі своєї частини і вивчає 10-12 хвилин.

Експерти з одного питання («зустріч експертів») збираються в тематичні групи для обговорення того, як цей матеріал можна презентувати іншим (конспект, план відповіді, висновки тощо). Працюють 15 хвилин. Потім всі збираються в початкові групи і презентують один одному те, що вивчили самостійно в експертній групі. Наприкінці викладач проводить опитування, щоб з'ясувати, як засвоєно навчальний матеріал, ставить запитання будь-якому учаснику, проводить тестування, виставляє підсумкову оцінку групі. Позитивними моментами методу є такі: студенти працюють разом і краще засвоюють весь матеріал за короткий час; ця вправа може замінити пояснення нового матеріалу; метод заохочує учасників допомагати один одному в отриманні потрібної інформації; студенти самі беруть участь у процесі викладання.

«Мінуси» цього методу: він підходить для вивчення невеликого обсягу нового матеріалу; оскільки весь матеріал ділиться на частини, відповідно до кількості студентів у групах, то заздалегідь складно зорієнтуватися щодо кількості присутніх; метод передбачає виокремлення головного (суті) з усього матеріалу, а це для сьогоднішніх студентів вкрай складно; метод вимагає серйозної підготовки викладача до самостійної роботи студентів над матеріалом (розробка критеріїв визначення головного з матеріалу, можливо, блок-схеми, вимоги до презентації прикінцевого продукту тощо).

Метод SWOT-аналізу

Ще одним із дієвих засобів підготовки майбутніх вихователів до роботи з дезадаптованими дітьми виявився метод SWOT-аналізу. Як

зазначає Л. Балабанова, технологія SWOT-аналізу – це «універсальна методика стратегічного планування, спрямована на пошук нових можливостей та визначення потенційних ризиків для об'єкта дослідження, яка передбачає виділення та розгляд чотирьох категорій факторів: сильні сторони (strengths), слабкі сторони (weaknesses), можливості (opportunities) та загрози (threats) [2].

Під час проведення детального розгляду самоосвітньої діяльності майбутнього педагога ЗДО, SWOT-аналіз дозволив виявити причини ефективності чи неефективності діяльності та на їх основі зробити висновок, у якому напрямку повинен працювати педагог. Наведемо приклад проведеного SWOT-аналізу (таблиця 6).

Таблиця 6

**SWOT-аналіз діяльності майбутнього вихователя ЗДО
із самоосвіти за темою «Деадаптація дошкільників»**

Переваги (S) Внутрішнє середовище	Недоліки (W) Внутрішнє середовище
освіта; курси підвищення кваліфікації; достатнє знання теорії педагогіки та методик; високий і достатній рівень підготовки дітей; педагогічний досвід, майстерність; упровадження інноваційних технологій; володіння та впровадження в освітній процес ІКТ; висококваліфікований педагогічний колектив; високий рейтинг закладу серед батьків та в районі, місті; наявність креативного мислення; участь у експериментальній діяльності, проєктах, конкурсах; повага серед колег та батьків; високий імідж; реалізація свого творчого потенціалу	низька мотивація; низька кваліфікація; недостатня ініціативність та самостійність; відсутність партнерських відносин; психологічний дискомфорт; неможливість користуватися сучасною методичною літературою; неготовність до використання ІКТ, небажання засвоювати нові технології; брак часу; брак освіти; фінансова нестабільність; необхідність постійної методичної підтримки; гальмування з боку адміністрації; немає стабільного підключення до системи Інтернет; вік
Можливості (O) Зовнішнє середовище	Ризики (T) Зовнішнє середовище

зацікавленість у розширенні партнерських зв'язків; зацікавленість адміністрації в наданні висококваліфікованих освітніх послуг; налагоджена система конкурсів, конференцій тощо; вільний доступ до вибору форм підвищення кваліфікації; активна зацікавленість батьків у підвищенні якості надання освітніх послуг; зацікавленість шкіл у залученні випускників ЗДО; створення єдиного інформаційного середовища; покращення фінансового стану.	незацікавленість адміністрації; відсутність концепції для сталого розвитку дошкільної освіти на рівні уряду; недостатність фінансування; стереотипи, пов'язані з низьким рівнем надання освітніх послуг; підвищення трудомісткості надання освітніх послуг; вірогідні зміни потреб та переваг батьків (замовників освітніх послуг); негативний вплив засобів масової інформації (дискредитація педагогів, дезорієнтація батьків); неблагополучна ситуація в соціумі, відсутність ідеологічних засад освіти.
---	---

Пріоритетом у проведенні SWOT-аналізу як методу для підготовки майбутніх фахівців є вміння студента мислити, подивитися на об'єкт дослідження «поглядом збоку». SWOT-аналіз нами було використано для планування стратегії роботи з самоосвітньої діяльності майбутнього педагога ЗДО.

Отже, проведений студентами SWOT-аналіз, а також оцінка ризиків та можливостей дозволили майбутнім вихователям ЗДО виокремити принципові стратегії самоосвітньої діяльності з проблеми вдосконалення роботи з дезадаптованими дошкільниками, а саме: створення єдиного інформаційного простору з метою обміну досвідом та отримання нових рекомендацій щодо роботи з дезадаптованою дитиною; залучення до співпраці фахівців інших спеціальностей і громадськості; отримання послуг з підвищення кваліфікації з урахуванням здібностей педагога, його потреб до самоосвіти та самовдосконалення; робота над системою мотивації педагога до самоосвіти; реалізація творчого потенціалу педагога шляхом залучення до проведення майстер-класів із зазначеної проблематики.

Технологія форсайту

Після відпрацювання різноманітних інтерактивних методів навчання взаємодії, ми запровадили *технологію форсайту*, яка, на нашу думку, забезпечила оптимальну можливість розвитку здатності студентів до вирішення майбутніх професійних завдань. Сутнісною особливістю форсайту є те, що майбутнє може бути представлено в різний спосіб, як-от: оповідний виклад зі слів людини або групи людей (суб'єктивне майбутнє); оповідний опис з елементами аналізу, узагальнення попередніх висновків, зроблених нібито після досягнутого результату (аналітичне майбутнє); результати тестування, анкетування, усіляких довідок, можливих свідчень майбутнього (об'єктивне майбутнє); плани і програми дій, протоколи, заявлені зобов'язання, характеристики, складені за форсайт-формами (тактичне майбутнє); звітні матеріали про досягнуті результати, виконану роботу, про отримані суми тощо (фіксує майбутнє).

Головною умовою технології є використання у будь-якому форсайт-проекті комбінації методів, що забезпечують успішну реалізацію поставлених завдань. Так, створення сценаріїв розвитку є найбільш ефективним як додаток до досліджень, виконаних із використанням інших методів, наприклад, SWOT-аналізу, PEST-аналізу або методу Дельфі тощо.

Форсайт-групу визначаємо як форму квазіпедагогічної діяльності майбутніх вихователів ЗДО, проєктну майстерню, де можна знайти однодумців для своїх найфантастичніших проєктів із-поміж студентів – представників різних спеціальностей, а також у вільному форматі поспілкуватися з авторитетними «дорослими» експертами (це можуть бути практики, викладачі інших кафедр, аспіранти та ін.). Учасникам, як правило, подобається такий незвичайний формат – прогнозування різних сфер діяльності майбутнього вихованця закладу інтернатного типу в команді зі студентами та аспірантами різних спеціальностей: від майбутніх психологів і дефектологів, до менеджерів-практиків освіти. Форсайт-ігри, на наш погляд, мають декілька переваг: по-перше, вони об'єднують студентів різних спеціальностей у загальній командній роботі, по-друге, форсайт-гра – це новий формат, де учасникам

надається максимальна свобода творчості та прогнозування. Найголовнішим є те, що форсайт-гра дозволяє на кілька навчальних годин (іноді днів) перенестися в інший часовий період – на 10-15 років у майбутнє і пофантазувати, як зміниться світ і вихованці в цьому світі. Така форма квазіпрофесійної діяльності дозволяє майбутнім соціальним педагогам отримати системний набір навичок прогнозування, зібрати проєктні команди, захопитися новими для себе галузями знань, оцінити красу колективного мислення і користь співпраці.

Розроблену нами форсайт-гру було спрямовано не тільки на створення педагогічних умов для вироблення професійних навичок в умовах, наближених до реальних (квазідіяльність), а й на формування в студентів активності в навчанні, на розвиток їхніх творчих здібностей та здатності переносити компетенції з теоретичної галузі в практичну. Основною діяльнісною одиницею змісту форсайт-гри була здатність майбутнього вихователя ЗДО до комунікації в ситуації узгодження інтересів сторін. Метою форсайт-гри є формування в студентів індивідуальної компетенції прогнозування розвитку вихованців закладів інтернатного типу.

Під час проєктування форсайт-гри нами було дотримано таких принципів: природовідповідності, що полягає в урахуванні вікових та індивідуальних особливостей студентів бакалавріату; професійної доцільності, тобто відбору змісту, методів, засобів і форм підготовки фахівців із урахуванням особливостей спеціальності А2 «Дошкільна освіта»; поєднання інтерактивних методів із проєктними технологіями в освіті. Імітаційна модель використання технології форсайт-гри була створена в межах навчального плану і на базі навчальних матеріалів дисциплін «Дошкільна педагогіка» та «Розвиток, навчання і виховання дітей у різновікових групах».

У процесі розробки форсайт-гри «Моя дитина – дезадаптована» ми використали *прийом сценарування*. Це один із найстаріших і ефективних прийомів у роботі з майбутнім, що передбачає розробку кількох розгорнутих картин майбутнього, кожна з яких реалізується при виконанні певних умов. На відміну від класичного

прогнозування, яке будується на виявленні всіх наслідків можливої ситуації, сценарування є проєктивним.

Переваги сценарного підходу в тому, що майбутнє, здебільшого, невизначене. У пропонованій нами форсайт-грі необхідно було передбачити (спрогнозувати) можливі варіанти розвитку вихованця на 3-5 років наперед, ураховуючи всі наявні факти (від анамнезу під час народження, щеплення, спадкових хвороб до успішності в 1 класі тощо) та економічні прогнози розвитку системи освіти в регіоні, країні, економічні чинники на той же період тощо. Проте не існує методів, які давали б гарантований прогноз – прогнозування перенесено в гуманітарну сферу з природничих наук, що дійсно дозволяє передбачити катастрофи та інші негаразди, але в соціальній педагогіці такої зумовленості немає, і саме цим пропонований нами варіант використання форсайт-гри є цікавим не лише для студентів, але й для викладачів ЗВО.

Процес використання запропонованої нами технології форсайт-гри як форми квазіпедагогічної діяльності майбутніх вихователів ЗДО складався з трьох етапів, орієнтованих як на самостійну роботу студентів, так і на активні форми навчальних занять. На першому етапі форсайт-гри студенти розбивалися на групи (не менше, ніж 4 особи), обирали тему і формулювали назву свого проєкту. Розробка спільного проєкту здійснювалася за заданим алгоритмом. На другому етапі майбутні вихователі ЗДО оформляли проєкт у вигляді презентації у форматі програми Microsoft PowerPoint, а викладач знайомив їх з правилами проведення «дискусійного круглого столу» із розподілом ролей між групами. До того ж комплект ролей і функцій гравців відображає «картини» фрагментів квазіпрофесійної діяльності вихователя ЗДО, яка і моделюється у грі. Гравці презентують різні структури спільнот: органи управління освіти, батьки або особи, які їх замінюють, соціальні педагоги, дефектологи, психологи, вихователі ЗДО, органи опіки та громадськість (це – експерти). Пропонований нами метод також передбачав відбір висококваліфікованих експертів, створення експертних панелей за окремими напрямками; розробку переліку тем – потенційних досягнень, очікуваних у довгостроковій перспективі, включаючи і прогнозування психофізичного розвитку

вихованця; появу нових інноваційних розробок навчання і виховання, створюваних на основі нових освітніх технологій. Викладач у форсайт-грі виступав як ведучий, котрий здійснював функції медіатора і модератора процесу.

На третьому етапі (проведення «дискусійного круглого столу») кожна з груп по черзі презентувала свій проєкт. Експерти вислуховували гравців, оцінювали актуальність кожної ідеї для майбутнього прогнозу розвитку вихованця, спільноти дітей, наявність ресурсів і потенційних бар'єрів для практичної реалізації. Експерти після дискусії також оцінювали ступінь реалістичності проєкту, його доцільність, можливість реалізації, сприятливі та загрозливі чинники, оформлення і зміст презентації за 10 бальною шкалою. Група, яка набрала найбільшу кількість балів, оголошувалась переможцем.

Для досягнення очікуваних результатів проведення форсайт-гри було створено відповідну мотивацію в учасників, а саме: роз'яснені цілі проведення гри, форми винагороди за успішне виконання завдань, запропоновано докладні інструкції щодо кожного етапу.

Отже, перші два етапи гри (розробка форсайт-проєкту, створення презентацій та підготовка питань для обговорень) спираються, передусім, на позааудиторну самостійну роботу студентів і вимагають значних часових витрат. Роль викладача на цих етапах полягає у здійсненні зворотного зв'язку в процесі виконання завдань студентами. На третьому етапі гри істотно зростає активність і вплив викладача на процес і результат гри. Він виступає як медіатор у процесі групової дискусії, закликаючи і контролюючи дотримання таких принципів взаємодії між студентами, як: взаємна повага, неупередженість і рівноправність; як модератор, стимулюючи обмін думками, створюючи атмосферу партнерської співпраці; як інтерпретатор знань на етапі обговорення отриманих результатів; як аудитор, фіксуючи та аналізуючи допущені студентами помилки.

Досвід, отриманий майбутніми вихователями ЗДО у форсайт-грі, осмислювався. Нами проводилася процедура деролінгу, тобто виходу гравців із ролей для того, щоб учасники гри перестали ідентифікувати себе зі своїми «персонажами» і прийшли до розуміння, що гру закінчено. Після цього викладач приступав до обговорення того,

що відбувалося, аналізував те, що вийшло, що потребує доопрацювання, яким чином можна було б це зробити.

Підсумуюмо. Отримані результати переконливо доводять доцільність розробки і використання технології форсайт-гри в освітньому процесі, яка дозволяє викладачеві змодельовати реальну ситуацію у квазіпрофесійній діяльності, а майбутнім вихователям ЗДО – розробити оптимальні алгоритми професійної поведінки. У рамках форсайт-гри майбутні вихователі ЗДО оцінюють своє місце в системі вищої освіти. Такий погляд «з боку» дозволяє особистості розглянути нові перспективні професійні можливості і почати їх освоювати.

Інтерактивна взаємодія майбутніх вихователів ЗДО та викладачів засобами інформативних технологій

Для досягнення цілей можливе використання двосторонніх відеотелеконференцій, організованих на базі використання програми ZOOM.

ZOOM-лекція – це навчальне заняття, побудоване переважно у формі конференції, що передбачає діалог викладача з аудиторією, демонстрацію фото і відеоматеріалів, яка відбувається в режимі реального часу в мережі Інтернет. Лекція зазначеного виду припускає можливість великої кількості глядачів перетворюватися на реальних співрозмовників, за наявності встановленого мікрофона і вебкамери. Опишемо особливості проведення нами скайп-лекції в процесі підготовки майбутніх вихователів ЗДО до роботи з дезадаптованими дітьми. Розробка лекції велася нами в такій послідовності.

Перший етап роботи представляв собою проєктування цілей, завдань і структури заняття, відбір навчального матеріалу, взаємодію двох викладачів, які організовували заняття, вибір теми і змісту заняття, а також пошук ілюстративного і демонстраційного матеріалу. Підсумком обговорення була тема «Організація навчальної діяльності в різновікових групах із урахуванням особливостей дезадаптованих дітей».

Другий етап передбачав одночасно технічну підготовку текстів, зображень, відео-інформації водночас з попередньою теоретичною підготовкою студентів до проблеми, що буде розглядатися і, як

наслідок, формулювання проблемних запитань студентами та об'єднання підготовленої інформації однією ідеєю. Далі було безпосереднє спілкування аудиторії з викладачами в режимі ZOOM. Основний, і найбільш цінний, на наш погляд, висновок із вивченої в ході заняття проблеми був сформульований студентами так: існують різні думки фахівців у галузі дошкільної освіти щодо дезадаптованих дітей, але, безумовно, позитивний результат від передбаченого коригувального супроводу таких дітей.

Запитання, які цікавили студентів у процесі заняття, є доказом високого рівня професійної зацікавленості та пізнавальної мотивації студентів під час проведення такого роду занять. На останньому етапі заняття було проведено письмове опитування студентів щодо необхідності скайп-лекції у процесі вивчення курсу «Розвиток, навчання і виховання дітей у різновікових групах». Опитування студентів показало, наскільки важливо продовжувати практику проведення таких занять. Назвемо потенційні можливості скайп-лекції: розширення кругозору і меж взаємодії студентів; безпосередній, незважаючи на свою віртуальність, контакт із фахівцем-практиком; можливість побудови конструктивного діалогу, вираження власної точки зору; наочність і достовірність досліджуваного матеріалу; безсумнівне підвищення пізнавального інтересу і рівня засвоєння матеріалу; формування педагогічних цінностей і, нарешті, формування почуття причетності до майбутньої професії.

Використання аудіовізуальних матеріалів дозволило нам під час формувального експерименту створити обстановку без напруженості, абстрагованості від строго організованого академічного заняття, що сприяло підвищенню інтересу до досліджуваного матеріалу та інтенсифікації навчального процесу. Саме на аудіовізуальних заняттях із майбутніми вихователями ЗДО ми намагалися створити певний рівень пізнавальної та розумової активності.

Мультимедійна презентація – це логічно пов'язана послідовність слайдів, об'єднана однією тематикою і загальними принципами оформлення. Результативність проведення аудиторного заняття з теми дисципліни, а також ефективність впливу навчального

матеріалу на студентську аудиторію багато в чому залежить від ступеня і рівня пропонованого ілюстративного матеріалу. Слід визнати, що мультимедійна презентація – один з найперспективніших інструментів, який дозволяє одночасно задіяти графічну, текстову й аудіовізуальну інформацію, тобто це поєднання різноманітних засобів подання інформації, об'єднаних в єдину структуру. Вона має низку переваг, із-поміж яких є дві основних: якість і кількість. Перша полягає в нових можливостях викладача, якщо порівняти словесні описи з безпосереднім аудіовізуальним поданням. Друга – виражається в тому, що мультимедіа-середовище набагато вище за інформаційною щільністю.

Незаперечним є і той факт, що ця технологія дозволяє презентувати навчальний матеріал як систему яскравих опорних образів, наповнених вичерпною структурованою інформацією в алгоритмічному порядку. Мультимедійні презентації були використані нами з метою супроводу пояснення матеріалу, а також як інформаційно-навчальний посібник. Назвемо можливі критерії оцінювання презентацій, розроблених студентами: відповідність теми програмі навчальної дисципліни; відповідність поставлених цілей темі роботи та їх досягнення; ступінь визначення важливих моментів; грамотність подачі матеріалу; достовірність змісту роботи; інтерактивність презентації; наявність різноманітних графічних об'єктів; дизайн презентації; технічна частина; можливість застосування в навчальному процесі тощо.

Проте склалася ситуація, що характеризується, з одного боку, вимогами побудови процесу ефективної професійної підготовки майбутніх вихователів ЗДО, з другого – майже відсутністю створених для використання комп'ютерних мультимедійних навчальних програм, тобто досліджено науковцями і визнано практиками необхідність розробки професійних презентацій навчального матеріалу, проте ґрунтовно і послідовно розроблених для широкого загалу презентацій немає.

Під презентацією розуміється рекламний чи інформаційний інструмент, створений за допомогою використання сучасних технологій для опису навчального матеріалу. Нами було опитано 100

респондентів-студентів 5 і 6 курсів, які навчаються за спеціальністю Дошкільна освіта, щодо рівня оволодіння комп'ютерними технологіями. Респонденти відповідали на такі запитання:

Визначте Ваш рівень володіння комп'ютером:

- a. активний користувач (перегляд новин та професійної інформації, листування з друзями);
- b. активний користувач (попередні функції, маю свій блог);
- c. активний користувач (попередні функції, використовую створені мною презентації на навчальних заняттях);
- d. активний користувач (попередні функції, володію 2-3 комп'ютерними програмами);
- e. користувач, але не активний;
- f. намагаюся навчитися;
- g. не маю можливості опанувати комп'ютер.

Аналіз результатів опитування респондентів показав, що зі 100 опитаних майбутніх вихователів ЗДО, які навчаються у ЗВО, активними користувачами на рівні перегляду новин та професійної інформації, листування з друзями є 87 осіб (87 %), тоді як мають свій блог усього 57 респондентів. Зазначимо, що використовують самостійно створені презентації на навчальних заняттях 69 % осіб, володіють 2-3 комп'ютерними програмами – 79% студентів. Отже, можна дійти висновку, що за сприятливих умов і необхідної мотивації, оволодіння необхідними навичками для майже третини респондентів не складає проблеми. До групи неактивних користувачів і тих, хто намагається навчитися, віднесено 13 % і 5 % студентів, але жоден з них не повідомив, що не має можливості опанувати комп'ютер. За нашими даними, окремі здобувачі також слабо уявляють собі особливості проведення презентацій. На жаль, 14 % респондентів не мають чіткого уявлення про презентацію. Проте 97 % опитаних вважають, що підготовка до розробки презентацій необхідна їм у майбутній професійній діяльності.

Опитування експертів – майбутніх роботодавців (керівників ЗДО, стейкхолдерів) засвідчило, що 89 % вважають: для успішної роботи необхідні фахівці, які володіли б технологією розробки презентацій навчального матеріалу. Аналіз навчальних планів і

програм показав, що проблемі підготовки майбутніх вихователів ЗДО до розробки професійних презентацій у навчальному плані приділяється недостатньо часу. Частково загальні питання з цієї теми розглядаються в курсах інформатики, інформаційних технологій, психології. У навчальному плані відсутні спеціалізовані навчальні курси, спрямовані на формування у майбутніх вихователів ЗДО знань у сфері розробки презентацій, специфіки професійної діяльності.

Не в повному обсязі проблему підготовки майбутніх вихователів ЗДО до розробки професійних презентацій навчального матеріалу висвітлено і в теорії та методиці професійної освіти. Нам не вдалося віднайти досліджень, у яких би комплексно розглядалася проблема підготовки майбутніх вихователів ЗДО до розробки професійних презентацій навчального матеріалу [5].

На підставі зазначеного було виокремлено такі *суперечності*: з одного боку, потреба професійної практики у фахівцях, здатних здійснювати розробку професійних презентацій, з другого – недостатня підготовленість випускників до проведення презентацій; з одного боку, розуміння значущості професійної підготовки до розробки презентацій навчального матеріалу, з другого – відсутність науково обґрунтованого та експериментально перевіреного навчально-методичного забезпечення підготовки майбутніх вихователів ЗДО до розробки професійних презентацій навчального матеріалу, пов'язаного з організацією роботи з дезадаптованими дошкільниками.

Зазначимо, що презентація є важливим методом просування освітніх послуг, вона визначається як дія, націлена на заяву про себе або на завоювання популярності. Термін «презентація» (від лат. Praesentatio) інтерпретується як суспільне уявлення чогось нового, що недавно з'явилося (книги, журнали, кінофільми, телепрограми, організації); презентація – це комунікаційний процес з усіма його основними елементами. На сьогоднішній день різні види презентацій – один з найбільш комфортних і ефективних способів ознайомлення цільової аудиторії з навчальним матеріалом. Презентація – це також зручний спосіб демонстрації досягнень чи можливостей професійної секції або клубу, опису методів роботи або властивостей навчального матеріалу, інформування про плани розвитку, а також залучення

інвестицій.

Ми орієнтуємося на таку класифікацію презентацій за типом використовуваних мультимедіа-технологій: PowerPoint презентації; відеопрезентації; інтерактивні презентації; Flash-презентації; Director-презентації; 3D-презентації. Професійні мультимедійні презентації навчального матеріалу мають такі переваги: компактність; емоційна привабливість; наочність; інформативність; інтерактивність; економічна привабливість; багатофункціональність [3].

Нами представлено такі *варіанти використання мультимедійних презентацій у підготовці майбутніх вчителів ЗДО: промо-сайт* (спрямований на просування певного навчального матеріалу); *поштова розсилка; студентські конференції, симпозиуми, форуми* (як правило, використання екранних презентацій); *виставкові заходи; додаток до методичних рекомендацій; інформаційні стенди; освітні програми, тренінги* тощо.

У стимулюванні пізнавальної активності значну роль відіграє вміння викладача спонукати студентів до осмислення логіки і послідовності у викладі досліджуваної теми, до визначення в ній головних і найбільш істотних положень. Цього можна досягти завдяки використанню відеоматеріалу, підготовленого викладачем з теми практичного заняття відповідно до його структури.

Наш досвід використання електронних презентацій, відеоматеріалів із демонстрацією яскравих прикладів у контексті дисципліни «Розвиток, навчання і виховання дітей у різновікових групах» засвідчує підвищення емоційного стану пізнавальної активності студентів. Ми використовували електронні презентації також за темами практичних занять дисциплін «Дошкільна педагогіка» із включенням відеоматеріалів. Використовувані відеоматеріали забезпечували інтегративність викладання. Для відеоматеріалу як одного з прийомів навчання студентів характерна простота його модифікації, що дозволяє на основі наявного матеріалу, вносячи доповнення або зміни, активно впроваджувати інші методи і прийоми навчання: навмисно внесена помилка в один зі слайдів електронної презентації та завдання з її виявлення стимулює активність, увагу студента впродовж усього практичного заняття.

Зазначимо, що вивчення рівня викладання психолого-педагогічних дисциплін у професійній підготовці майбутніх вихователів ЗДО виявило низький рівень використання активних методів розвитку їх професійного мислення. Фактично, як і раніше, мається на увазі, що засвоєння професійних знань само по собі приведе до становлення професійної компетентності випускників ЗВО. Нами було розроблено *відеопрактикум*, який за суттю є активним методом формування професійного мислення студентів, оскільки цілеспрямовано активізує їх навчально-пізнавальну діяльність. Це досягається тим, що відеоролики містять такі записи занять з дітьми, бесіди, спостереження і дібрані до них завдання, які дозволяють яскравіше побачити механізм педагогічної взаємодії з метою попередження дезадаптації у дошкільників. За умов регулярного проведення таких відеопрактикумів створюються необхідні умови для формування рефлексії – цінної якості професійного педагогічного мислення в майбутніх вихователів ЗДО.

Практична діяльність під час навчання *розробки професійних презентацій* також сприяла підготовці майбутнього вихователя ЗДО, здатного до продуктивної роботи з дезадаптованими дітьми. Результатом підготовки майбутніх вихователів ЗДО до розробки професійних презентацій навчального матеріалу є формування у них необхідних знань і умінь, їх ставлення до презентацій як ефективного інструменту просування освітньої послуги. Фахівець повинен володіти методами роботи в офісних і графічних пакетах, основними принципами та психологічними аспектами комп'ютерної графіки та дизайну, основами роботи з мультимедійним обладнанням із супроводу презентації; навичками роботи з програмним забезпеченням з конструювання презентацій, уміннями розробки візуальних матеріалів.

Під час підготовки майбутніх вихователів ЗДО до розробки професійних презентацій нами вибудовувався навчальний процес на основі повного розуміння студентами принципів, що лежать в основі конструювання презентації, а також створення умов для відпрацювання практичних навичок її розробки і проведення. Було враховано всі аспекти презентаційної діяльності майбутнього фахівця – від розуміння мети до вибору методів і засобів для досягнення

найбільш ефективної взаємодії з цільовою аудиторією.

Для реалізації запланованого визначено такі умови: підготовленість студентів, майбутніх вихователів, щодо розробки презентацій, наявність спеціально розробленого методичного забезпечення для майбутніх вихователів ЗДО; моделювання професійної діяльності з розробки презентацій навчального матеріалу для освоєння студентами професійної діяльності в реальних умовах; використання форм і методів проведення занять, спрямованих на підвищення творчого ставлення майбутніх вихователів ЗДО до розробки презентацій навчального матеріалу (тренінги, імітаційні, ділові та рольові ігри, проблемні ситуації), що сприяють ефективному закріпленню матеріалу в процесі навчання; наявність необхідної матеріально-технічної бази для розробки та проведення презентацій рід час навчання у ЗВО.

Нами також було визначено *етапи* підготовки майбутніх вихователів ЗДО до розробки професійних презентацій. *На першому етапі*, що охоплював теоретичну підготовку в галузі графічного дизайну презентацій навчального матеріалу, майбутнім вихователям ЗДО пропонували ознайомитися з необхідною сумою знань у галузі комп'ютерної графіки і графічного дизайну. Питання дизайну розглядалося як на графічному, так і на психологічному рівнях; було відпрацьовано особливості впливу на потенційного споживача навчального матеріалу, поєднання кольорів, різних зображень та інших мультимедійних компонентів, таких як анімація, аудіо- та відео. Крім того, студенти навчалися добирати необхідне візуальне оформлення презентації навчального матеріалу залежно від цільової аудиторії.

Другий етап було націлене на формування знань і умінь за такими напрямками роботи з апаратно-програмним комплексом щодо розробки професійних презентацій навчального матеріалу: програмна складова (програмне забезпечення роботи з графікою, програмне забезпечення з конструювання презентацій), апаратна складова (персональний комп'ютер або ноутбук, мультимедійний проєктор та інші периферійні пристрої виведення інформації, інтерфейси з підключення необхідних периферійних пристроїв, програмні інтерфейси з налаштування периферійних пристроїв). На цьому етапі

в майбутніх вихователів ЗДО формувалися вміння зі створення унікальних зображень, які можуть бути використані при розробці професійних презентацій навчального матеріалу.

Слід зазначити, що ще у 2013 році нами було створено освітній блог як засіб інтерактивного ділової взаємодії викладача та студентів «Деадаптація дітей» (<http://dezadaptatsia.blogspot.com/>). Ми підтримуємо введення освітнього блогу як додаткового засобу підвищення мотивації і саморозвитку студентів із вивчення дисципліни «Розвиток, навчання і виховання дітей у різновікових групах» та спецкурсу «Організація роботи з дезадаптованими дітьми дошкільного віку».

Назвемо *можливості використання блогу в освітньому процесі*: викладач використовував блог для поширення навчальних матеріалів та розміщення посилань на них (матеріали до підготовки семінарських занять із проблем організації роботи з дезадаптованими дошкільниками; ці матеріали доступні для студентів під час самостійної роботи); блог давав можливість організації онлайн-дискусії за допомогою коментарів до повідомлень; за допомогою блогу в студентів і викладачів з'явилася можливість створення групових публікацій; блог – це електронна дошка оголошень, доступна кожному в зручний для нього час; блог як можливість рефлексії після тієї чи тієї події; блог як організація Е-портфолію викладачів і студентів; блог як додатковий засіб мультимедіа з вивчення дисципліни (можливість продемонструвати студентам наочність до теми у вигляді презентацій, відео, фотографій, аудіозаписів); блог давав можливість зворотного зв'язку від студентів до колег-викладачів; блог уможлиблював організацію відкритої бази знань і віртуальної електронної бібліотеки з досліджуваної теми; блог – це спільна робота викладачів і студентів зі створення електронного освітнього ресурсу.

На наш погляд, безперечною перевагою блогу для самостійної роботи студентів є можливість віддаленого обговорення напрацьованого матеріалу, створення проблемних навчальних ситуацій, оволодіння студентами комунікативними та соціальними компетенціями.

Важливим академічним акцентом є вивчення студентами

фундаментальних дисциплін психолого-педагогічного блоку, серед яких – «Розвиток, навчання й виховання дітей у різновікових групах» та спецкурсу «Організація роботи з дезадаптованими дітьми дошкільного віку». Одним із контекстних завдань у цих дисциплінах визначено підготовку когнітивного підґрунтя для розуміння психофізіологічних особливостей природи дезадаптованої дитини дошкільного віку, методик корекції в освітньому процесі. Головним у цьому етапі є культивування суб'єктності майбутнього вихователя ЗДО та інтенсифікація зворотного зв'язку з використанням інформаційно-комунікаційних технологій між суб'єктами педагогічного процесу. Зазначаємо педагогічну ефективність підбиття підсумків проходження педагогічної та виробничої практик, подано методи підготовки студентів до презентаційної діяльності, прийоми формування в майбутнього вихователя ЗДО необхідних когнітивних і конативних новоутворень у сфері інформаційної та медійної грамотності.

Висновки.

У сучасних умовах професійна підготовка майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до роботи з дезадаптованими дітьми потребує оновлення з урахуванням сучасних викликів, зокрема – інтенсивної цифровізації. Стрижневою метою підготовки цих фахівців є формування компетентностей, необхідних для ефективної педагогічної підтримки таких дітей, забезпечення їхньої інтеграції в соціальне середовище та гармонійного розвитку тощо. Навчальними дисциплінами, які у єдності з іншими обов'язковими освітніми компонентами ОПП Дошкільна освіта забезпечують ефективність цього процесу, є «Розвиток, навчання й виховання дітей у різновікових групах» та «Організація роботи з дезадаптованими дітьми дошкільного віку» (авторський спецкурс).

Як переконливо свідчить наше дослідження, саме запровадження інтерактивних методів взаємодії (методу кейс-стаді, форсайт-гри, рольової гри «Сім капелюшків мислення» тощо) уможливило вироблення у здобувачів вищої освіти необхідних компетентностей щодо підвищення впевненості в собі, психічної саморегуляції, навичок ведення невербального спілкування,

поведінкового аналізу співрозмовника або аудиторії в процесі проведення презентацій освітнього матеріалу.

Враховуючи вимоги сьогодення щодо підготовки конкурентоспроможного фахівця дошкільної освіти, необхідною постає сформована готовність майбутніх вихователів до розробки, а в подальшому і упровадженні в освітній процес ЗДО сучасних інформаційних технологій, якими є професійні презентації, освітні блоги тощо.

Список використаних джерел

1. Алексєєнко Т. Розвивальний потенціал case-study (кейс-технології) у формуванні ключових компетентностей здобувачів освіти: до методичного інструментарію сучасного підручника. *Проблеми сучасного підручника*, 2022. Вип. 29. С. 5–13. <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2022-29-5-13>

2. Балабанова Л. В. SWOT-аналіз – основа формування маркетингових стратегій: Навчальний посібник. 2-ге вид., випр. і доп. Л. В. Балабанова. Київ: Знання, 2005. 301 с.

3. Балик Н. Р. Використання соціальних сервісів WEB 2.0 в галузі вузівської та післявузівської педагогічної освіти з інформатики / Н. Балик // *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Сер. Педагогіка* / гол. ред. Г. Терещук ; редкол. : В. Кравець, В. Мадзігон, М. Фіцула [та ін.]. Тернопіль : ТНПУ, 2008. № 7. С. 88–90.

4. Гребенькова Г. В. Кейс-метод у професійному навчанні [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://razom.znaimo.com.ua/docs/716/index-7902.html>.

5. Дягло Н. В. Вікі-технології у сучасній освіті. Вісник Чернігівського державного педагогічного університету ім. Т. Г. Шевченка. Чернігів, 2008. Вип. 58. С. 86–90.

6. Комар О. Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивної технології : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Умань, 2011. 405 с.

7. Куцевол О. М. Методика викладання української літератури (креативно-інноваційна стратегія) : Монографія. К. : Освіта України, 2011. 464 с.

8. Медіаосвіта та медіа грамотність : підруч. / ред.-упор. В. Ф. Іванов, О. В. Волошенюк; за наук. ред. В. В. Різуна. К.: Центр вільної преси, 2012. 352 с.

9. Павленко В. В. Метод Едварда де Боно «Шість капелюхів мислення» як засіб розвитку креативного мислення у школярів. Сучасні тенденції і пріоритети компетентнісного підходу в підготовці майбутніх фахівців дошкільної та початкової освіти: збірник науково-методичних праць / за заг. редакцією В. Є. Литньова, Н. Є. Колесник, Т. В. Завязун. Житомир: «Полісся», 2016 с. У 3-х ч. Ч. 1. С. 73–78.

10. Пометун О. І. Енциклопедія інтерактивного навчання. К.: СПД Кулінічев, 2007. 144 с.

11. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посібн. /за ред. О. І. Пометун. К. : А.С.К., 2003. 192 с.

12. Руденко Ю. Використання методу «кейс-стаді» в розвитку увиразнення мовлення майбутніх вихователів. URL: <http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/2294/1/Vykorystannya%20metodu%20,kejs-stadi%20v%20rozvytku%20uvyraznennya%20movlennya%20majbutnix%20vyxovateliv.pdf>

13. Туркот Т. І. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. К. : Кондор, 2011. 628 с.

14. Хміль Н., Дяченко С. Формування навичок ефективного використання блогів у майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. Проблеми підготовки сучасного вчителя. 2012. № 5 (Ч. 2). С. 188–193.

15. Шапран Ю. П. Використання кейс-стаді як технології інтерактивного навчання майбутнього вчителя. Вісник ЛНУ ім. Тараса Шевченка. 2012. № 22 (257), ч. VII. С. 180–186.

16. Шеремета П. М., Кانیщенко Г. Л. Кейс-метод: з досвіду викладання в українській бізнес-школі. К.: Центр інновацій та розв., 1999. 80 с.

17. Zdanevych L., Dychkivska I., Atroshchenko T., Uliukaieva I., Rozghon V., Reho H. Development of Soft Skills in Future Preschool Teachers using ICT in Their Professional Training. WSEAS Transactions on Information Science and Applications, 2025. Vol. 22. Pp. 311-325. <https://doi.org/10.37394/23209.2025.22.26>

18. Pearce J., Robinson R. B. Jr. Cases in Strategic Management. Burr Ridge, Illinois. Boston, Massachusetts. Sydney, Australia. 1994. 520 p.

**ЗАПРОВАДЖЕННЯ ТЕХНОЛОГІЇ МОДЕЛЮВАННЯ
В ПРОФЕСІЙНУ ПІДГОТОВКУ ВИХОВАТЕЛІВ
ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО ФОРМУВАННЯ
У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ОСНОВ БЕЗПЕЧНОЇ ПОВЕДІНКИ**

Ірина ДЕСНОВА

*кандидат педагогічних наук, доцент
доцент кафедри практичної психології
Маріупольський державний університет
(м. Київ)*

Анотація. У статті узагальнено теоретичні й емпіричні дані щодо запровадження технології моделювання у професійній підготовці майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти (ЗДО) до формування в дітей дошкільного віку основ безпечної поведінки. Авторкою проаналізовано закордонний досвід застосування педагогічних симуляцій у Фінляндії, США та Ізраїлі, де вони широко запроваджуються у підготовку майбутніх вихователів; представлено приклади тематичних рольових симуляцій, які можуть використовуватись в системі професійної підготовки майбутніх вихователів до формування у дітей дошкільного віку основ безпечної поведінки, а саме: «Гарячий чайник», «Світлофор», «Пожежна тривога» та «Повітряна тривога», «Доторкнись – не доторкнись»; деталізовано етапи проведення симуляцій: підготовчий, основний та підсумковий, а також роль викладача, здобувачів-акторів та спостерігачів.

Ключові слова: технологія моделювання, професійна підготовка, вихователь, дошкільна освіта, виховання, безпечна поведінка, дошкільний вік.

Abstract. The article summarises theoretical and empirical data on the introduction of modelling technology in the professional training of future educators of preschool educational institutions (PEIs) to teach preschool children the basics of safe behaviour. The author analyses foreign experience in the use of pedagogical simulations in Finland, the USA and Israel, where they are widely used in the training of future educators;

examples of thematic role-playing simulations are presented that can be used in the professional training of future educators to teach preschool children the basics of safe behaviour, namely: «Hot Kettle», «Traffic Light», «Fire Alarm» and «Air Raid Alarm», «Touch – Don't Touch»; the stages of conducting simulations are detailed: preparatory, main and final, as well as the role of the teacher, trainee actors and observers.

Keywords: modelling technology, professional training, educator, preschool education, upbringing, safe behaviour, preschool age.

Актуальність запровадження технології моделювання у професійну підготовку майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти

В умовах трансформацій освітньої системи України, зумовлених реформами, цифровізацією освітнього процесу та викликами воєнного стану, постає нагальна потреба у вдосконаленні професійної підготовки майбутніх педагогічних кадрів, зокрема вихователів закладів дошкільної освіти (ЗДО). Пріоритетним шляхом поліпшення такої підготовки є запровадження в освітній процес закладів вищої освіти (ЗВО) технології моделювання, що дає змогу створити умови, максимально наближені до майбутньої фахової діяльності, для безпечного та психологічно комфортного відпрацювання необхідних професійних умінь.

Застосування технології моделювання в освітньому процесі ЗВО відкриває нові можливості для інтеграції теоретичних знань у практичну площину, сприяє розвитку критичного мислення, уміння швидко ухвалювати рішення та передбачати наслідки педагогічного впливу. Її ефективність як освітнього інструменту полягає у здатності адаптувати середовище, щоб воно відповідало і запитам держави, й індивідуальному рівню готовності здобувача. На відміну від традиційних практичних занять, технологія моделювання дозволяє багаторазово відтворювати ситуації професійної діяльності, набувати уміння діяти за певним алгоритмом та безпечно опановувати методами та прийомами педагогічного впливу [35].

Актуальність запровадження технології моделювання зумовлена низкою соціально-педагогічних чинників. Так, у листі

Міністерства освіти і науки України від 8 квітня 2024 року «Про стан травматизму серед здобувачів освіти та працівників закладів освіти за 2023 рік» трапилось 3 879 нещасних випадків з дітьми під час освітнього процесу, серед яких 9 – із смертельними наслідками [12]. В дослідженні Л. Литвинової, О. Донік та Н. Гречишкіної вказано дані вікової специфіки дитячого травматизму. Так, у віковій групі 0-3 років переважає побутовий травматизм (72,5%). У дітей 4–6 років його частка знижується до 37,1%, натомість зростає вуличний (33,6%). У структурі дитячого травматизму зростає частка інцидентів, що сталися під час освітнього процесу на території закладу дошкільної освіти. Цікаво, що 20,7% з-поміж дітей 4–6 років зафіксовано у закладах дошкільної освіти. На думку науковців, саме діти дошкільного віку становлять за рівнем травматизму найбільшу групу підвищеного ризику [8]. Отже, аналіз статистичних даних вказує на значну кількість випадків дитячого травматизму під час освітнього процесу, що обумовлює нагальну потребу у формуванні в дітей дошкільного віку безпечної поведінки. Враховуючи, що саме діти дошкільного віку належать до групи підвищеного ризику, ефективність виховного впливу значною мірою залежить від методів і прийомів, якими володіють майбутні вихователі, адже саме вони забезпечують формування у дітей знань та вмінь з безпечного поводження.

Дошкільний вік є сенситивним періодом, коли закладаються базові поведінкові моделі, у тому числі й ті, що стосуються безпеки. Відповідно до Державного стандарту дошкільної освіти до здоров'язбережувальної компетентності належить «здатність дитини розрізняти безпечні та небезпечні ситуації, усвідомлювати значення безпеки у повсякденному житті, знати й застосовувати елементарні правила поведінки у повсякденних обставинах» [11]. Це означає, що вихователь ЗДО має не лише володіти відповідними знаннями та умінями, а й уміти ефективно їх застосовувати в освітньому процесі з дітьми дошкільного віку.

Дослідження аспектів професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до формування у дітей основ безпечної поведінки здійснювали як вітчизняні, так і закордонні науковці. Огляд українських дисертацій за останні десять років з проблеми

професійної підготовки майбутніх вихователів демонструє поступове зміщення акцентів від компетентнісного до середовищного підходів. Так, докторське дослідження О. Кошіль присвячене формуванню у здобувачів здатності проєктувати освітнє середовище закладу дошкільної освіти: виокремлено компоненти готовності (аксіологічний, когнітивний, праксеологічний, рефлексивний), уточнено зміст проєктної культури вихователя та засоби її формування, а також апробовано експериментальні методики оцінювання результатів підготовки [6].

Вектор на здоров'язбереження у дошкільній відчутно посилюється у 2020-х роках і знайшов системне наукове обґрунтування в дисертації Н. Вінарчук.

Науковиця визначає сутність і структуру «здоров'язбережувальної компетентності» майбутніх вихователів, виокремлює у структурі професійної підготовки вихователів (цільовий, діяльнісний, результативний блоки) [2]. В українському науковому просторі проблематику формування безпекової складової в професійній підготовці педагогів досліджують О. Акімова [1], Є. Івашкевич [4], А. Коломієць [1], О. Лазорко [7], О. Наливайко [1], які окреслюють теоретичні засади формування культури безпеки життєдіяльності здобувачів.

Зокрема, робота Є. Івашкевича присвячена визначенню та науковому обґрунтуванню організаційно-педагогічних умов виховання у майбутніх педагогів культури безпечної професійної поведінки в умовах надзвичайних ситуацій (НС) з урахуванням сучасних українських реалій та світового досвіду [4]. Науковець доводить, що культура безпечної професійної поведінки педагога – це інтегрована професійно-особистісна характеристика, яка поєднує емоційну стійкість, знання з безпеки життєдіяльності та цивільного захисту, а також зразки поведінки, необхідні для своєчасного реагування на загрози та мінімізації ризиків для дітей [4, с. 78]. У контексті професійної підготовки майбутніх вихователів має важливе значення для формування усвідомлення відповідальності за безпеку дітей у різних типах надзвичайних ситуацій (пожежі, обстріли, евакуація, псевдомінування, булінг, кіберзагрози); набуття знань і вмінь про алгоритми дій та шляхи запобігання негативним наслідкам;

поліпшувати власну психологічну готовність і стресостійкість для поліпшення ефективності педагогічної діяльності в умовах настання небезпеки.

Особистісний аспект професійної підготовки фахівця досліджено О.Лазорко [7]. Науковицею запропоновано поняття *«професійна безпека особистості»*, що визначається як стан забезпечення стабільності, стійкості та здатності особистості підтримувати якісний рівень життя в умовах професійної діяльності [7, с. 191]. Теоретичне підґрунтя становлять системний, суб'єктний і синергетичний підходи, що дозволяють інтегрувати суб'єктно-особистісні, соціально-особистісні та якісні характеристики фахівця. Хоча емпірична частина дисертаційного дослідження ґрунтується на респондентських даних медичних працівників та здобувачів медичних спеціальностей, її концептуальні засади є актуальними в процесі професійної підготовки майбутніх вихователів.

На думку О. Акімової, А. Коломієць і О. Наливайко, культура безпеки педагога охоплює декілька складових: галузі наукових знань, що досліджують закони життєдіяльності людини та суспільства; систему знань і норм, які визначають закономірності безпечної життєдіяльності [1]. Дослідниці визначають низку умов, необхідних для ефективного формування культури безпечної життєдіяльності педагога в умовах ЗВО, а саме: ретельний добір важливої інформації з питань соціального, фізичного, духовного та психічного здоров'я, а також безпечної поведінки; пріоритетність практично орієнтованих форм і методів навчання; проведення масових профілактично-виховних заходів, спрямованих на формування стійких життєвих переконань; використання тренінгових технологій для опанування вмінь «захисної поведінки» в надзвичайних ситуаціях тощо. Особливу увагу науковиці приділяють формуванню вмінь реагувати на надзвичайні ситуації, мотивації до отримання практичного досвіду безпечної поведінки. Вони пропонують використовувати методи активного навчання – розв'язування ситуаційних завдань, організацію мозкових штурмів і диспутів, проведення дидактичних ігор, що моделюють небезпечні ситуації [1]. Отже, в українських дослідженнях безпекова складова професійної підготовки вихователів розглядається

як інтегрований феномен, що охоплює знання, практичні уміння, емоційну стійкість та здатність діяти в умовах загроз і надзвичайних ситуацій.

Наукові підходи О. Акімової, Є. Івашкевича, А. Коломієць, О. Лазорко та О. Наливайко підкреслюють важливість особистісної й професійної підготовки майбутніх фахівців через практично орієнтоване навчання, формування культури безпечної поведінки та підвищення стресостійкості [1].

Отже, *технологія моделювання* забезпечує формування професійних компетентностей у контрольованих умовах, максимально наближених до практичної діяльності вихователя, що особливо важливо в аспекті виховання безпечної поведінки дітей дошкільного віку. Вона забезпечує варіативність і гнучкість освітнього процесу, оскільки змодельовані ситуації можуть адаптуватися під рівень підготовки здобувачів, особливості освітнього середовища та актуальні безпекові виклики.

Мета статті – теоретично обґрунтувати застосування технології моделювання в системі професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до виховання безпечної поведінки в дітей дошкільного віку.

Теоретико-методологічні засади застосування технології моделювання в освітньому процесі ЗВО

Технологія моделювання (Simulation-Based Learning) є інструментом, який моделює умови професійної діяльності з метою навчання та відпрацювання конкретних вмінь [19].

Технологія моделювання зародилась у медичній сфері, а потім набула поширення в інші галузі знань, зокрема й у сфері професійної підготовки педагога. Застосування технології моделювання є дуже поширеним у військовій, медичній, у сфері надання екстреної допомоги тощо. Практика запровадження технології моделювання в окреслених галузях доводить його високу ефективність [33]. Однак наявні дослідження щодо використання технології моделювання у професійній підготовці майбутніх вихователів є недостатніми та потребують подальшого обґрунтування [52]. Варто зазначити, що в

наукових джерелах поняття «моделювання» та шляхи його запровадження окреслюється неоднозначно [45].

Важливим аспектом, що відображає теоретико-методологічні засади моделювання в педагогічній освіті, є його методологічна багатовимірність.

У дисертаційному дослідженні І. Осадченко, технологія моделювання розглядається не лише як метод навчання, а й як спосіб наукового пізнання, технологія організації освітнього процесу та засіб інтеграції міждисциплінарних знань [9]. У педагогічному контексті моделювання вбирає в себе як відтворення фрагментів професійної реальності (імітаційний аспект), так і створення нових, гіпотетичних моделей (ситуацій), у яких досліджуються варіанти взаємодії учасників, прогнозуються результати та оптимізуються дії майбутнього фахівця. Означена багатовимірність дозволяє застосовувати моделювання не лише з метою формування у здобувачів фахових компетентностей, а й посилити компетентності загального циклу, як-от критичне мислення, гнучкість, креативність, уміння працювати з інформацією тощо.

Не менш значним є психологічний вимір моделювання, зокрема вплив на мотивацію та емоційний стан здобувачів. Під час занурення в симуляцію здобувач відчуває підвищену відповідальність за власні дії, оскільки наслідки його дій безпосередньо впливають на перебіг сценарію. Ефект «присутності» (presence) у таких умовах сприяє глибшому емоційному залученню та покращенню запам'ятовування матеріалу [53].

У такому ракурсі технологія моделювання відповідає концепції конструктивістського підходу в освіті, згідно з яким знання не передаються в готовому вигляді, а будуються здобувачами у процесі активної діяльності та взаємодії з освітнім середовищем. Моделювання створює умови для того, щоб здобувач вищої освіти самостійно «відкривав» закономірності, аналізував причини та наслідки своїх рішень, формував особистісно значущий досвід. Означені положення узгоджуються з ідеями теорії досвідного навчання Д. Колба, згідно якої ефективне навчання складається з чотирьох етапів: безпосереднього досвіду, рефлексивного спостереження, абстрактної концептуалізації та активного експериментування [39].

Важливу роль у методології моделювання відіграє етап дебрифінгу – обговорення та аналіз дій учасників після завершення симуляції. Як зазначає Д. Габа (D. Gaba) саме дебрифінг є «місцем», у якому досвід трансформується в знання. У педагогічному контексті ефективний дебрифінг передбачає: реконструкцію перебігу подій (що сталося, у якій послідовності); аналіз прийнятих рішень і їхніх наслідків; обрання або пошук стратегій ефективного реагування в педагогічній симуляції; узагальнення набутого досвіду та формулювання висновків для майбутньої професійної діяльності [25].

Варто зазначити, що симуляції, які створюються в умовах закладу вищої освіти переважно аналізуються за рівнем складності та ступенем реалістичності [43]. Так, за рівнями складності змодельовані ситуації низького рівня передбачають активну участь здобувачів. Залежно від теми, що пропонується до вивчення, здобувачі можуть отримати завдання змодельовати в уяві певну ситуацію майбутньої професійної діяльності без візуальної опори. За таких умов важливо, щоб змодельована ситуація дозволяла здобувачам обмірковувати, критично аналізувати або обговорювати свої уявлення. Варто зазначити, що змагальний елемент може посилити залученість здобувачів до обговорення змодельованої ситуації.

Змодельовані ситуації середнього рівня передбачають поринання здобувачів в окреслену викладачем ситуацію на основі продемонстрованих здобувачам атрибутів використання яких є обґрунтованим. Здобувачі отримують інструкцію, що передбачає чітке та послідовне відтворення ними окреслених дій. У цей час викладач (або інструктор) спостерігає за діями здобувачів та за необхідності коригує їхню діяльність. Отже, здобувачі можуть дізнатись про правильний спосіб запровадження певних дій, інструментів, технік, не ризикуючи заподіяти шкоди об'єкту впливу (наприклад, дитині). Достовірність і реалістичність змодельованого освітнього середовища забезпечує їхню практичну значущість: здобувачі мають змогу конструювати та відпрацьовувати ефективні стратегії дій у наближених до реальних ситуаціях.

Змодельовані ситуації високого рівня передбачає створення викладачем максимально реалістичних умов. Ситуації такого рівня

передбачають залучення підготовлених акторів або волонтерів для набуття досвіду, наближеного до реальних умов професійної діяльності. Високий рівень моделювання є вкрай необхідним для здобувачів, професія яких передбачає командну роботу (медичні працівники, пожежники та ін.). Змодельовані ситуації високого рівня часто наближені до екстрених. Вони потребують від майбутніх фахівців ґрунтовної теоретичної та практичної підготовленості, високого рівня контролю, відповідального ставлення та слугують маркером їхньої готовності.

Проте оцінювання роботи здобувачів в змодельованих ситуаціях є ускладненим через значну кількість чинників впливу.

Так, виконання дій в змодельованій ситуації може бути невідповідним через нечіткі інструкції, недостатню кількість реквізитів або їхню погану якість, неготовність здобувачів до відтворення професійних дій в умовах моделювання. До того ж оцінювання переважно проводиться шляхом самостійної та взаємної рефлексії, під час якої здобувачі мають проаналізувати власний досвід. У довгостроковій перспективі іноді відбувається оцінювання на основі успішності виконаних дій, шляхом порівняння ефективності командної роботи в реальному житті до та після участі в змодельованій ситуації.

Аналіз наукових доробок надав змогу виокремити додаткові критерії, за якими можна класифікувати створені симуляції, а саме: ступінь інтерактивності (від спостереження за симуляцією до активної залученості в її перебіг); тривалість сценарію (короткі кейси тривалістю 10–15 хвилин або довготривалі симуляції, які розгортаються упродовж декількох занять); кількість учасників симуляції (індивідуальне, парне, групове або командне виконання).

Міжнародна практика моделювання педагогічних симуляцій доводить його універсальність. Так, у Фінляндії, наприклад, у закладах вищої освіти педагогічного спрямування активно застосовуються «мікросимуляції», коли здобувачі упродовж 10–15 хвилин розігрують фрагменти занять чи виховних заходів, а по завершенню отримують детальний зворотний зв'язок [24].

У США набули поширення спеціалізовані центри педагогічних симуляцій, де майбутні педагоги працюють з віртуальними

вихованцями-аватарами (система Mursion), які демонструють різні моделі поведінки [48]. Педагог може оперативнo змінювати сценарій, підвищуючи або знижуючи складність ситуації.

В Ізраїлі функціонує національна мережа центрів симуляцій у педагогічній освіті, де здобувачі освіти відпрацьовують комунікацію з батьками, вирішення спорів та шляхів припинення конфліктних ситуацій, планування заходів у кризових умовах [29].

Отже, змодельоване освітнє середовище створює безпечний простір, у якому можна мінімізувати сторонні відволікання, адаптувати завдання до конкретних освітніх потреб, неодноразово відпрацьовувати професійні дії та забезпечувати перенесення набутих знань і навичок у реальні умови.

Технологія моделювання дозволяє в умовах навчання максимально відтворити ситуації професійної діяльності майбутніх вихователів без настання негативних наслідків. Як наслідок, майбутні вихователі набувають практичного досвіду наближеного до умов майбутньої професії, краще адаптуються до умов майбутньої професійної діяльності, випробовують набуті уміння, отримуючи зворотній зв'язок.

Технологія моделювання як засіб професійної підготовки майбутніх вихователів

За останні десятиліття технологія моделювання значно поширилась у педагогічній галузі [23]. Наукові доробки, що висвітлюють зміст застосування технології моделювання у навчанні здобувачів педагогічних спеціальностей (Л. Ковальчук [5], М. Сідун [13]), підтверджують його ефективність у заохоченні до навчання та якісно впливають на *позитивно* впливають на якість професійної підготовки здобувачів [14; 50]. У педагогічному контексті науковці визначають моделювання як: 1) метод теоретичного пізнання і метод навчання [9]; 2) засіб організації навчально-пізнавальної діяльності учнів [25]; 3) засіб реалізації міжпредметних зв'язків [29].

Моделювання поєднує в собі візуальний і практичний компоненти навчання, активізуючи різні канали сприймання та обробки інформації. Дослідження Р. Фанінга (R. Fanning) підтверджують, що

технологія моделювання значно збільшує ефективність навчання шляхом залучення різних органів відчуття [25]. Отже, моделювання в педагогіці – це ефективна дидактична технологія, сутність якої полягає у використанні моделей або імітованих ситуацій для організації практичної діяльності здобувачів. Технологія моделювання забезпечує активну, наближену до реальності взаємодію здобувачів з навчальним матеріалом.

Технологія моделювання посідає чинне місце з-поміж освітніх технологій ЗВО, через те, що ґрунтується на імітації реальних професійних ситуацій з освітньою метою. Різні науковці по-різному трактують поняття «моделювання» (симуляція) в освіті, однак спільним є прагнення відтворити сутнісні умови професійної діяльності у безпечному освітньому середовищі [13]. Спочатку симуляція розглядалась як різновид рольових ігор, проте за останні два десятиліття її арсенал поповнився високотехнологічними засобами – від цифрових застосунків до участі професійних акторів в освітніх сценаріях [20].

Наприклад, Р. Фрай-Ландау (R. Frei-Landau) та Левін (O. Levin) відзначають, що педагогічне моделювання охоплює і традиційні імітаційні вправи, і цифрові середовища з використанням VR/AR-технологій, забезпечуючи максимальну автентичність академічного досвіду з одночасним забезпеченням безпечності для учасників освітнього процесу [28]. Тобто, симуляція дає можливість «прожити» професійну ситуацію, без ризику завдати шкоди реальним учасникам освітнього процесу. Здійснення моделювання в освіті обов'язково супроводжується рефлексивним обговоренням (дебрифінгом), під час якого викладач надає конструктивний зворотний зв'язок – це сприяє глибшому усвідомленню набутого досвіду та підвищує ефективність майбутньої професійної діяльності [3].

Відтак, моделювання в педагогіці можна розглядати як дієвий інструмент що поєднує теорію з практикою: здобувачі вищої освіти мають можливість застосувати набуті теоретичні знання на практиці, одразу спостерігаючи результати власних рішень та дій у симуляціях, наближених до реальних умов [22]. Перевірка теоретичних знань у

симуляціях підсилює мотивацію до опанування знаннями і формує у здобувачів вищої освіти уміння робити висновки з власного досвіду.

Дослідження підтверджують, що застосування технології моделювання в педагогічній освіті сприяє залученості здобувачів та поліпшує якість їхньої професійної підготовки. Зокрема, результати Б. Далгарно (B. Dalgarno), С. Грегорі (S. Gregory), В. Нокс (V. Knox) та Т. Рейнерс (T. Reiners) вказують на зростання ефективності навчання шляхом одночасної активізації різних каналів сприймання та обробки інформації (візуальної, аудіальної, кінестетичної) під час симуляції [20].

Крім того, моделювання забезпечує інтеграцію набутих знань із практичними вміннями: за даними різних авторів (С. Ковальчук [5], С. Мерфі (C. Murphy) [47], Р. Фергюсон (R. Ferguson)) [27], майбутні педагоги, які здобували освіту із застосуванням симуляцій, краще поєднували теоретичні знання з практичною діяльністю і демонстрували кращу підготовленість до прийняття рішень у мінливих умовах.

Так, С. Мерфі (C. Murphy) з колегами констатує, що симуляції допомагають майбутнім вихователям перетворити теоретичні знання на конкретні вміння, необхідних для роботи з дітьми [47], а Р. Фергюсон (R. Ferguson) зазначає, що навчання з використанням моделювання готує майбутніх (вихователів) до сучасних викликів в освіті та привчає їх діяти ефективно в умовах невизначеності [27].

Перебування в ситуації моделювання сприяє не лише дає змогу набутти практичного досвіду, а й удосконалює комунікативні вміння, виформовує якості необхідні для успішного здійснення професійної діяльності [40]. Отже, здобувачі педагогічних спеціальностей, залучені до освітнього процесу із застосуванням технології моделювання опановують вміння впевнено реагувати на складні, неоднозначні ситуації майбутньої професійної діяльності. Відповідно перебування майбутніх вихователів у змодельованій ситуації створює унікальні можливості для формування професійних умінь, адже симуляція передбачає навчання у безпечному середовищі: моделі та сценарії можуть бути максимально наближеними до

реальності, але помилки, допущені здобувачами, не призводять до фатальних наслідків.

Дослідники С. Рейнер (С. Rayner) і А. Флук (А. Fluck) зазначають, що технологія моделювання дозволяє майбутнім фахівцям безпечно набувати професійного досвіду в умовах, що імітують реальні (польові) ситуації професійної діяльності [50]. Наприклад, у межах симуляційної вправи майбутні вихователі можуть практикувати дії в разі виникнення надзвичайної ситуації (наприклад, травмування дитини на майданчику або дії педагогічного колективу на момент сповіщення про пожежу на території ЗДО) – у реальному житті такі ситуації трапляються рідко і непередбачувано, а в умовах симуляції виникає можливість відпрацьовувати важливі алгоритми дій стільки скільки це потрібно і отримати від викладача підказки щодо оптимальної моделі поведінки. Варто також зазначити, що навчання на помилках в умовах моделювання стає дієвим засобом професійного зростання. Здобувач може спробувати різні стратегії розв'язання педагогічної ситуації і побачити їхні наслідки, не ризикуючи завдати шкоди іншим учасникам освітнього процесу. Такий підхід сприяє розвитку рефлексивних умінь: аналізуючи невдалий хід подій, майбутній вихователь усвідомлює причини помилки та робить висновки щодо того, як діяти інакше.

Ключовою перевагою моделювання є можливість негайного зворотного зв'язку, який можна отримати від викладача, колег або шляхом самооцінювання. У сучасній педагогічній практиці дедалі частіше застосовується відеозапис, коли дії учасників симуляції записуються на відео, а потім колективно аналізуються. Це допомагає здобувачам побачити власні сильні та слабкі сторони, оцінити невербальну комунікацію, темп мовлення, логіку побудови інструкцій дітям тощо.

Окремої уваги заслуговує питання оцінювання ефективності навчання з використанням моделювання. Як свідчить аналіз досліджень Дж. Манбург (J. Manburg), Р. Мур (R. Moore), Б. ЛаБо (B. LaBeau) та інші у багатьох випадках використовується багатокомпонентне оцінювання, що поєднує: формувальне оцінювання (безпосередній зворотний зв'язок під час симуляції);

підсумкове оцінювання (тестування, портфоліо, виконання підсумкових завдань); само- та взаємооцінювання (рефлексивні щоденники, групові обговорення); оцінювання переносу знань (спостереження за тим, як набуті в симуляції уміння застосовуються в реальних педагогічних умовах під час практики) [44].

Як зауважують Д. Кауфман (D. Kaufman) та А. Ірланд (A. Ireland), моделювання дає можливість експериментувати й навчатись на власних помилках у середовищі, де будь-які невдачі не пов'язані з ризиком для оточуючих, натомість стають цінним досвідом для самого здобувача [37]. Технологія моделювання також гарантує активну залученість кожного здобувача освіти. На відміну від пасивних методів навчання, симуляція вимагає від майбутніх вихователів активної залученості: потрібно приймати рішення, вступати в комунікацію, реагувати на зміну умов.

Майбутні вихователі можуть спостерігати, як його педагогічні рішення одразу змінюють поведінку інших учасників симуляції. Якщо рішення виявилось неефективним, ситуація загострюється – і це спонукає майбутнього вихователя шукати більш дієві шляхи педагогічного впливу. У такий спосіб відбувається поглиблене опанування методів та прийомів педагогічного впливу: завдяки системі зворотного зв'язку і можливості виправляти помилки, моделювання перетворюється на циклічний освітній процес, що поєднує дію і рефлексію. Така організація навчання узгоджується з принципами експериментального навчання Д. Колба, згідно яких досвід і його осмислення є основою для розвитку нових умінь [39]. Отже, активність та інтерактивність технології моделювання – один із провідних чинників її позитивного впливу на професійну підготовку вихователя.

Не менш вагомим аргументом на користь запровадження технології моделювання у педагогічну освіту є те, що вона сприяє формуванню професійних компетентностей, зокрема міждисциплінарних та соціально-комунікативних.

Досвід участі у змодельованих ситуаціях спонукає майбутнього вихователя діяти комплексно: застосовувати знання з педагогіки, психології та фахових методик одночасно демонструючи лідерські якості, емпатію, уміння працювати в команді тощо. Науковець Н. Занг

(N. Zhang) з колегами експериментально довів, що підвищення рівня знань і умінь здобувачів педагогічних спеціальностей після проходження курсу навчання із залученням симуляційних ігор [54]. У свою чергу, Б. Дотгер (B. Dotger) зазначає, що моделювання педагогічних ситуацій (наприклад, проведення умовної зустрічі з батьками, яку імітують професійні актори) допомагає сформувати у майбутніх вихователів навички ефективної комунікації та рефлексивного аналізу, що є складовими професійної майстерності [23].

Зокрема, в Ізраїлі створено декілька центрів симуляції для підготовки педагогів, де здобувачі залучаються до розігрування типових педагогічних ситуацій під керівництвом тренерів. У таких центрах моделюються, наприклад, індивідуальні бесіди з батьками, вирішення конфлікту між дитиною і педагогом, реагування на поведінку дітей в групі тощо. Майбутні педагоги виконують ролі учасників означених сценаріїв (або керують своїми аватарами у віртуальному середовищі), після чого разом з інструкторами детально обговорюють, які рішення були вдалимими, а які – ні. Такий досвід часто стає поштовхом до подальшого самовдосконалення, до заповнення виявлених прогалин у знаннях чи навичках.

Технологія моделювання реалізується через різні прийоми:

- матеріальне (фізичне) моделювання,
- математичне (комп'ютерне) моделювання,
- симуляційне моделювання.

Матеріальне (фізичне) моделювання є побудовою матеріальних моделей, що відтворюють об'єкти чи процеси в спрощеному вигляді.

Наприклад, використання моделей педагогічних процесів тощо. Модель зазвичай є зменшеною копією реального об'єкта в певному масштабі. Працюючи з такими моделями, здобувачі можуть дослідити будову або принципи дії освітнього процесу, які в реальному розмірі чи часі спостерігати складно або небезпечно, наприклад, травмування дитини на ігровому майданчику. Так, фізичне моделювання ігрового майданчика для дітей дошкільного віку

забезпечує високий рівень наочності і дозволяє проводити дослідження в умовах, наближених до реальних.

Математичне (комп'ютерне) моделювання. У цьому випадку реальні процеси або явища відтворюються за допомогою математичних моделей чи комп'ютерних програм. Здобувачі навчаються будувати моделі ситуацій і вирішувати їх для прогнозування результатів. Сучасні цифрові технології значно розширили можливості моделювання: широко застосовуються комп'ютерні симуляції, віртуальні лабораторії, навчальні програми та додатки. Наприклад, на практичних заняттях здобувачі можуть використовувати програмні симулятори для дослідження явищ, які важко відтворити в умовах аудиторії (як-от віртуальні лабораторні роботи). Цифрове моделювання передбачає застосування програмного забезпечення, а іноді й апаратного забезпечення, для моделювання наближеного до реальності середовища. Цифрове моделювання не передбачає залученості іншого гравця. Однак у цифровому моделюванні можуть бути представлені людські персонажі, які керовані учасником. Крім того, цифрове моделювання обмежено низкою попередньо заданих сценаріїв, що не дозволяє адаптувати сценарій моделювання до потреб здобувача [21].

Віртуальні моделі фізичних процесів дозволяють здобувачам експериментувати з параметрами і спостерігати наслідки в комп'ютерному середовищі. Такі інструменти, як інтерактивні 3D-моделі, VR/AR-технології (віртуальна та доповнена реальність) роблять навчання ще більш наочним і захопливим. Комп'ютерне моделювання тренує у здобувачів навички роботи з інформацією, аналізу даних, формує системне мислення, оскільки вони бачать взаємозв'язки між змінними моделі. Однак в сфері педагогічної діяльності ще бракує досліджень, які б доводили ефективність використання комп'ютерного моделювання в якості педагогічного інструменту професійної підготовки здобувачів у вищій освіті [36].

Перевага віртуальних навчальних середовищ полягає в тому, що вони можуть об'єднувати людей у всьому світі. Просторові, часові та концептуальні обмеження реального світу можна подолати у віртуальних навчальних середовищах. Віртуальні навчальні

середовища можуть запропонувати учням унікальні можливості навчання у вищій освіті, дозволяючи їм виконувати дії, які були б занадто дорогими, небезпечними або неможливими в реальному світі.

Використання віртуальних навчальних середовищ, особливо взаємодія з аватаром, дозволяє перевірити межі ролей та особистісних ідентичностей, що, у свою чергу, заохочує учнів до експериментів. Однією з причин цього є те, що дії у віртуальних навчальних середовищах мало або взагалі не впливають на реальне життя [34]. Концепція соціальної присутності є важливим елементом у викладанні та навчанні у віртуальних навчальних середовищах: спільне відчуття присутності або співприсутності в освітньому просторі є важливим для автентичного навчального досвіду [30]. Один аспект, важливий у симуляціях, включаючи рольові ігри, у віртуальних навчальних середовищах, стосується занурення [53]. Цей термін описує ступінь занурення у віртуальне середовище учня та те, наскільки сильно воно сприймається як реальне [22; 38]. Цей досвід поширюється як на взаємодію на основі відеокамери, так і на взаємодію на основі аватарів і тісно пов'язаний з поняттям автентичності, або наскільки близько до реальності сприймається щось [26]. Науковці К. Гірке (K. Gierke) та Р. Мюллер (R. Müller) наголошують, що використання аватарів може допомогти встановити глибший емоційний зв'язок з навчальним контентом [31]. Цей тип взаємодії, зокрема, може створити посилене занурення та більш інтенсивне відчуття соціальної присутності.

Симуляційне (імітаційне) моделювання – це створення симуляцій, максимально наближених до реальних, де здобувачі беруть участь у рольовій діяльності. Ситуаційне моделювання також розвиває м'які навички – комунікацію, командну роботу, вирішення конфліктів – адже майбутні вихователі взаємодіють один з одним в ході гри. На думку Б. Дальгарно (B. Dalgarno) та С. Робінса (S. Robbins), чим реалістичнішою є імітація, тим більш ефективним вважається вплив моделювання на досвід здобувачів, і навпаки: коли імітація не є реалістичною – здобувачі не виявляють зацікавленості до її змісту, відповідно моделювання не дає освітнього ефекту [20].

Незважаючи на відмінності між різними технологічними прийомами моделювання, що застосовуються в галузі педагогічної

освіти, можна навести низку аргументів на користь запровадження цієї технології в системі професійної підготовки здобувачів вищої освіти, а саме: можливість безпечно набувати фахового досвіду в середовищі, що нагадує польові умови [50]; навчання на помилках в умовах, які не пов'язані з ризиком чи шкодою для себе та інших [37]; можливість застосовувати знання до безпосередньої фахової діяльності; можливість в ситуації «тут і зараз» випробувати (перевірити) доцільність запровадження певних теоретичних положень; усвідомлення власної підготовленості до майбутньої професійної діяльності відповідальності за власні професійні дії [44].

Далі пропонуємо зосередитись саме на рольових симуляціях, як на найбільш перспективному технологічному прийомі в контексті професійної підготовки майбутніх вихователів. Так, в наукових доробках Й. Лін (J. Lean) стверджується, що провідним завданням рольового моделювання є відтворення соціальної взаємодії [41]. Рольове моделювання може відбутись за участі щонайменше двох осіб. Типовими ситуаціями рольового моделювання, до програвання та обговорення яких можуть залучатись майбутні вихователі – це ситуації повсякденної міжособистісної взаємодії з дітьми, батьками та колегами. Однією з найбільш перспективних форм використання технології моделювання у підготовці майбутніх вихователів є рольові симуляції. Дослідження Е. Брауна (E. Braun) та колег доводять, що саме моделювання рольових симуляцій значно сприяє розвитку професійних вмінь у здобувачів педагогічних спеціальностей [17]. Поступове «занурення» у типові педагогічні ситуації створює безпечний простір для поєднання теоретичних знань із реалістичними викликами професійної діяльності, сприяє інтеграції знань в контексті конкретної змодельованої професійної ситуації [32].

У повсякденній роботі майбутні вихователі часто перебувають в умовах швидкого ухвалення рішення, що призводить до автоматичного відтворення вже засвоєних рутин [16]. Навіть за наявності необхідних знань виникають труднощі з їх оперативним застосуванням через брак відпрацьованих вмінь. Змодельовані ситуації педагогічної діяльності дають змогу майбутнім вихователям пропрацювати не лише типові але й складні випадки фахової

діяльності під супроводом викладача-наставника, отримуючи негайний зворотний зв'язок і можливість повторити ситуацію з урахуванням попередніх зауважень. Важливою перевагою змодельованої ситуації є активна взаємодія майбутніх вихователів із моделлю: навіть за високого рівня стандартизації сценарію здобувачі можуть впливати на перебіг ситуації та спостерігати наслідки власних рішень у режимі реального часу [17].

Рольова симуляція підтримує обмін знаннями через соціальну взаємодію та сприяє здатності до критичного осмислення через діалог з іншими учнями [46]. Також було показано, що рольова гра сприяє розвитку соціальних, мотиваційних та професійних навичок, а також стимулює інтернаціоналізацію знань [49]. Рольові ігри також сприяють набуттю навичок вирішення проблем та орієнтованих на дії навичок [15]. Отже, змодельованої рольові симуляції створюють практико-орієнтоване середовище, у якому знання не лише поглиблюються, а й набувають здатності інтегруватись в реальні педагогічні ситуації. Окреслені технологічні прийоми моделювання відображають умови застосування інструменту. Кожен з означених технологічних прийомів має власну мету і послідовність реалізації, однак зазвичай їхня сутність визначається як «симуляція» [45], хоча лише рольове моделювання за змістом є близьким до симуляції.

Аналіз наукових доробок, надав змогу окреслити етапи запровадження технології моделювання в систему професійної підготовки майбутніх вихователів (*підготовчий, основний та підсумковий*). Так, підготовчий етап спрямований на налаштування майбутніх вихователів до роботи із змодельованою ситуацією. Викладач знайомить здобувачів зі сценарієм майбутньої симуляції, окреслює ролі між учасниками: здобувачі-актори (виконавці ролей), спостерігачі, модератори.

Майбутнім вихователям, які виконують ролі, презентуються рольові картки, інструкції, атрибути (або навіть костюми) для вживання в роль. Викладач проводить технічний інструктаж (робота з обладнанням, макетами, манекенами тощо). Спостерігачам пояснюється їх роль: пасивне спостереження або активне фіксування дій учасників моделювання. Викладач визначає акценти на що саме

звертати увагу під час перегляду симуляції (взаємодія учасників симуляції, лідерство або домінування, демонстрування фахової компетентності тощо).

Спостерігачі отримують протоколи спостереження. Основний етап моделювання передбачає створення симуляції, максимально наближеної до реальної професійної практики. На означеному етапі здобувачі-актори діють у межах заданого сценарію, демонструють прийняття фахових рішень в межах заданої ситуації, професійну комунікацію, командну взаємодію.

В цей час здобувачі-спостерігачі стежать за змодельованою ситуацією, заповнюють протокол фіксують уточнюючі запитання для подальшого обговорення. На основному етапі викладач може долучатись до симуляції або виступати як зовнішній фасілітатор. Підсумковий етап передбачає осмислення майбутніми вихователями сильних й слабких сторін дій здобувачів-акторів, здійснення обговорення з подальшою рефлексією змодельованої ситуації. По завершенню перегляду симуляції всі учасники знову збираються разом. Підведення підсумків відбувається в певній послідовності. Так, спочатку учасники вислуховують враження від участі в змодельованій ситуації здобувачів-акторів, далі слово для рефлексії надається спостерігачам. Викладач завершує рефлексію підбиття підсумків стимулюючи здобувачів до висновків та рекомендацій. Отже, технологія моделювання відкриває нові можливості модернізації професійної освіти майбутніх вихователів, створює умови для глибокого засвоєння знань і формування практичних навичок, необхідних для ефективної роботи з дітьми дошкільного віку у сфері безпеки життєдіяльності, та сприяє підготовці компетентних, відповідальних і готових до викликів сучасності фахівців.

Практичні аспекти запровадження рольових симуляцій у професійній підготовці майбутніх вихователів до формування основ безпечної поведінки в дітей дошкільного віку

Забезпечення набуття майбутніми вихователями досвіду роботи з формування безпечної поведінки дітей дошкільного віку зумовлюється низкою професійних компетентностей, а саме: здатність

аналізувати небезпечні чинники в довкіллі та створювати безпечні умови для розвитку дітей; уміння формувати у дошкільників елементарні навички безпечної поведінки через ігрові та навчальні методи; навички надання першої домедичної допомоги дитині у разі нещасного випадку; уміння діяти чітко і спокійно в надзвичайних ситуаціях (евакуація, пожежа тощо), забезпечуючи при цьому психологічний комфорт дітей; комунікативну компетентність для ефективної взаємодії з батьками з питань безпеки життєдіяльності дітей (КС-8) [10]. Отже, упровадження технології моделювання є перспективним напрямом модернізації професійної підготовки майбутніх вихователів, що поєднує теоретичну та практичну підготовку, забезпечує готовність майбутніх фахівців ефективно діяти у професійних умовах.

Формування означених компетентностей може бути здійснене шляхом запровадження технології моделювання, адже змодельовані ситуації дозволять майбутнім вихователям набути досвіду виховання безпечної поведінки в дітей дошкільного віку в умовах, наближених до реальних: наприклад, провести тренувальну евакуацію групи дітей за сценарієм «пожежа в закладі», ознайомити дітей з правилами безпечного поводження під час прогулянки або вдосконалити фахові уміння за допомогою створення симуляції «Тиждень у дитячому садку», де упродовж тижня здобувачі почергово виконують професійні обов'язки вихователя, асистента вихователя, методиста та батьків тощо. У межах тривалої симуляції передбачається як виконання повсякденних завдань (організація режимних моментів з дітьми, проведення занять), так і «непередбачувані» ситуації типові для практики роботи в ЗДО (раптове захворювання дитини, суперечка з батьками, методична перевірка тощо).

Такі ситуації не лише спонукають майбутніх вихователів набути практичних вмінь, а й виховують професійну впевненість. Майбутні вихователі набувають досвіду дій у стресових умовах, навчаються контролювати власні емоції та одночасно піклуватися про психологічний стан дитини під час небезпеки. Як наслідок, у реальній практиці вони будуть краще підготовлені і зможуть запобігти паніці або неправильним крокам у критичній ситуації. Отже, технологія

моделювання є перспективним інструментом професійної підготовки майбутніх вихователів до формування у дітей основ безпечної поведінки.

Запровадження технології моделювання в професійну підготовку майбутніх вихователів до формування у дітей дошкільного віку основ безпечної поведінки пропонуємо здійснювати за такими тематичними блоками.

Виховання безпечної поведінки в побуті – моделювання ситуацій, пов'язаних з віднаходженням дітьми дошкільного віку небезпечних предметів та речовин у приміщенні групи ЗДО (гарячі рідини, гострі предмети, електроприлади). Наприклад, розробка симуляції «Гарячий чайник», в межах якої майбутні вихователі відпрацьовують алгоритм попередження дітей про небезпеку та їхнє навчання безпечним діям.

Виховання безпечної поведінки в умовах вулиці – сценарії, що охоплюють перехід дороги, поведінку поблизу водойм, взаємодію з незнайомцями тощо. Тут ефективним є імітаційне відтворення дорожніх ситуацій за допомогою мобільних макетів перехресть, світлофорів, а також використання VR-додатків, які моделюють вуличне середовище.

Виховання безпечної поведінки під час виникнення надзвичайної ситуації – відпрацювання дій під час пожежі, ракетної небезпеки, евакуації. Наприклад, багаторівнева симуляція «Пожежна тривога», де група майбутніх вихователів має швидко організувати евакуацію «дітей» (роль виконують інші здобувачі або манекени), дотримуючись правил безпеки та зберігаючи дисципліну та спокій у групі.

Навчання дітей елементарних знань з самопомогі під час травмування, наприклад, моделювання випадків травм, опіків, алергічних реакцій.

Застосування таких сценаріїв має подвійну дидактичну цінність:

- по-перше, формуються фахові уміння, які з часом частково автоматизуються і дозволяють вихователю швидко відреагувати на потенційну чи явну;

- по-друге – у майбутніх вихователів формуються стійкі причинно-наслідкові зв'язки «випадок-наслідок», завдяки яким, здобувачі навчаються прогнозувати як власні дії, так і дії дітей;
- по-третє – формуються м'які навички (soft skills), зокрема комунікація, лідерство, емоційна саморегуляція, критичне мислення.

Зазначимо, що окреслені тематичні симуляції можуть бути адаптовані для різних рівнів фахової підготовки майбутніх вихователів. Так, на початковому етапі запровадження симуляцій в систему професійної підготовки майбутніх вихователів доречно застосовувати спрощені сценарії з чіткими інструкціями та мінімальним числом змінних чинників (наприклад, для здобувачів 1-2 року навчання).

На більш просунутому рівні можна запроваджувати ситуації з елементами невизначеності, коли умови змінюються під час виконання завдання (наприклад, під час евакуації «виявляється», що одна дитина залишилася у туалетній кімнаті). Вважаємо, що просунутий рівень симуляцій буде доречним для здобувачів 3-4 року навчання.

Отже, адаптування симуляцій до рівня професійної готовності майбутніх вихователів забезпечує поступовість набуття здобувачами досвіду педагогічної діяльності та вдосконалювати фахові уміння. У підготовці майбутніх вихователів, особливо з питань формування безпечної поведінки дітей дошкільного віку, моделювання відкриває широкі можливості для створення максимально реалістичних і водночас безпечних умов набуття досвіду.

Рольова симуляція «Світлофор» спрямована на формування у майбутніх вихователів уміння створювати ігрову ситуацію для вправлення дітей дошкільного віку в користуванні світлофором. Підготовчий етап рольової симуляції передбачає ознайомлення здобувачів із віковими особливостями розуміння дітьми дошкільного віку правил дорожнього руху, створення пам'ятки вихователю з організації сюжетно-рольових ігор з дітьми дошкільного віку та підготовку атрибутів (макет світлофора, іграшкові автомобілі, жезл, елементи розмітки). Напередодні програвання симуляції здійснюється розподіл ролей (один учасник виконує роль вихователя, інші – дітей, регулювальника, водіїв, а решта – спостерігачі). Здобувачі-актори

отримують сценарій та атрибути для виконання ролей. Усі отримують інструкції щодо своїх функцій і готуються до участі.

У день проведення симуляції викладач знайомить здобувачів-спостерігачів із сценарієм симуляції (вихователь організовує сюжетно-рольову гру «Світлофор» на ігровому майданчику закладу дошкільної освіти, де діти виконують ролі пішоходів, водіїв і регулювальника). Завдання вихователя – створити умови для вправління дітей у правила безпечного переходу дороги.

Симуляція розпочинається з вступної бесіди вихователя з «дітьми» про дорожні знаки та сигнали світлофора. Далі відбувається практичне програвання ігрової ситуації: «пішоходи» переходять дорогу, орієнтуючись на сигнали світлофора та жести регулювальника, «водії» зупиняються або рухаються відповідно до ситуації. Вихователь коментує дії, надає підказки, коригує поведінку учасників гри. У процесі активно використовується наочність: кольорові сигнали, жезл, дорожня розмітка. Спостерігачі відзначають поведінкові прояви всіх «акторів», застосовані вихователем методи впливу.

Дебрифінг передбачає рефлексію учасників. Спочатку здобувачі-актори висловлюють власні враження, окреслюють труднощі, які виникали в момент відтворення симуляції у ролі вихователя або дитини. Спостерігачі надають зворотний зв'язок щодо змісту проведеної симуляції, чіткості наданих дітям інструкцій, доцільності застосованих методів та прийомів педагогічного впливу. Викладач узагальнює результати проведеної здобувачами роботи, відзначає вдалі рішення та шляхи подальшого професійного удосконалення.

Рольова симуляція «Повітряна тривога» має на меті формування у майбутніх вихователів умінь створювати ігрові ситуації, що сприяють набуттю дітьми дошкільного віку досвіду безпечної поведінки в умовах ракетної небезпеки, а також відпрацювання алгоритму дій у разі виникнення повітряної тривоги. На етапі підготовки здійснюється організація простору (імітація групової кімнати з маршрутами евакуації та умовним укриттям), створення реквізиту (сигнал тривоги, іграшки, дитячі наплічники, ковдри, аптечка), визначення складу учасників (вихователь, діти, спостерігачі, особа, що

подає сигнал тривоги). Перед початком симуляції відбувається інструктаж, у межах якого учасникам презентується сценарій: під час повсякденної діяльності у ЗДО лунає сигнал повітряної тривоги, після якого вихователь організовує евакуацію дітей до укриття, де надає дітям емоційну підтримку. Ролі розподіляються наступним чином: вихователь (1–2 особи), сигнал тривоги (1 особа), діти (3–6 осіб), спостерігачі (інші здобувачі). Вихователь отримує алгоритм дій та пам'ятку щодо психологічної підтримки дітей.

Під час відтворення симуляції учасники діють відповідно до ролей. Вихователь демонструє зібраність, використовує ігрові прийоми з метою організації евакуації, формує «паровозик», бере «тривожну валізку» та відводить дітей до умовного укриття. В умовах «укриття» вихователь організовує заспокійливу діяльність (читання казки, пропонує дітям виконати ігрові вправи на релаксацію), підтримує комунікацію, спостерігає за емоційним станом дітей. Здобувачі, які спостерігають за відтворенням симуляції, фіксують точність та послідовність дотримання вихователями алгоритму дій, ефективність комунікації та способи емоційної підтримки вихователями дітей дошкільного віку.

Завершальним етапом симуляції є дебрифінг. Обговорення симуляції розпочинають здобувачі-актори. Вони аналізують власні труднощі, обґрунтовують доцільність власних дій, обмінюються інсайтами та досвідом роботи в симуляції з аудиторією. Далі здобувачі, які спостерігали роботу акторів надають зворотний зв'язок, виокремлюючи сильні сторони й моменти, які, на їхню думку потребують доопрацювання. Викладач узагальнює результати проведеної здобувачами роботи, відзначає вдалі рішення та шляхи подальшого професійного удосконалення.

Рольова симуляція «Доторкнись – не доторкнись» спрямована на формування здатності пояснювати дітям у ігровій формі межі особистого простору для набуття дітьми дошкільного віку умінь відрізняти ситуації прийнятних на потенційно небезпечних тілесних дотиків. На етапі підготовки здобувачі ознайомлюються з теоретичними засадами теми, обговорюють особливості сприймання дітьми дошкільного віку тілесного контакту, отримують методичні

вказівки щодо створення ігрової ситуації з метою опанування дітьми дошкільного віку знаннями про межі особистого простору та умінням відрізняти ситуації прийнятних на потенційно небезпечних тілесних дотиків.

Учасники симуляції отримують ролі: вихователь, діти (5-7 осіб), частина здобувачів виконує функцію спостерігачів, використовуючи таблицю спостереження із окресленими викладачем критеріями аналізу. Майбутні вихователі готують необхідні матеріали: лялька-персонаж, ілюстративні картки, елементи ролей. Перед початком виконання симуляції викладач ознайомлює учасників із сценарієм: вихователь грає з дітьми у гру «Доторкнись – не доторкнись», допомагаючи ляльці розпізнати прийнятні та неприйнятні дотики.

На етапі відтворення симуляції вихователь ініціює ситуації за участі ляльки, спонукає дітей до обговорення дотиків, формує навички відмови від небажаного контакту. У процесі активно використовуються наочні матеріали та символічні засоби. Спостерігачі відзначають дії «акторів» та застосовані вихователем педагогічні прийоми. Під час дебрифінгу обговорюються вдалі моменти та труднощі, яких зазнали учасники симуляції. Спостерігачі надають «акторам» зворотний зв'язок. Підсумкове обговорення дозволяє узагальнити результати створеної симуляції, визначити ключові педагогічні стратегії, зробити висновки щодо їхнього практичного використання в умовах закладу дошкільної освіти.

Рольова симуляція «Безпека у природі» сприяє формуванню у майбутніх вихователів уміння створювати ігрову ситуацію для засвоєння дітьми дошкільного віку правил безпечного поведіння в природному довкіллі. Учасники симуляції обирають ролі: вихователь, діти, спостерігачі. Для проведення симуляції заздалегідь облаштовується простір, що імітує «лісову прогулянку» (галявина з умовними деревами, кущами, стежками), використовуються муляжі (або зображення) отруйних грибів, рослин, ягід, а також допоміжне ігрове обладнання (лупи, наплічники, картки).

Викладач представляє здобувачам сценарій симуляції: «Вихователь організовує пізнавальну гру-прогулянку «Безпечно поведимось в лісі», під час якої діти мають виявляти та уникати

потенційно небезпечних об'єктів природного довкілля. Ролі розподіляються отже: один здобувач виконує роль вихователя, підгрупа дітей (5-7 осіб), інші учасники – спостерігачі. Учасники отримують чіткі інструкції: вихователь створює ігрову ситуацію, діти виявляють допитливість та порушують правила безпечної поведінки. Спостерігачі за допомогою протоколу спостереження здійснюють оцінювання педагогічної доцільності дій вихователя у з модельованих умовах.

Під час відтворення симуляції учасники діють відповідно до ролей. Вихователь веде дітей по умовному «лісу», спонукає дітей до дотримання ними правил безпечної поведінки в природному довкіллі. Діти досліджують простір, виявляють гриби, ягоди, рослини, а вихователь допомагає усвідомити, чому ті чи інші об'єкти природного довкілля можуть бути небезпечними. В цей час Спостерігачі відзначають хід подій, дії вихователя та реакції дітей.

По завершенню рольової симуляції учасники обговорюють враження: що вдалося, які труднощі виникли, як діти реагували на потенційні небезпеки. Спостерігачі надають зворотний зв'язок щодо ефективності застосованих вихователем педагогічних прийомів. Усі здобувачі разом з викладачем узагальнюють результати, визначають сильні сторони проведеної симуляції, пропонують шляхи подальшого вдосконалення фахового досвіду.

Рольова симуляція «Двері, що зачиняються». Мета: сформувати у майбутніх вихователів уміння моделювати ситуації, що дозволяють дітям середнього дошкільного віку засвоїти правила уникнення травм під час користування дверима. Підготовка до симуляції передбачає створення умов, наближених до реальної обстановки закладу дошкільної освіти. Викладач готує дверний отвір (реальні двері або переносну імітацію), попереджувальні знаки «Обережно! Двері», предмети, що відтворюють групове середовище (іграшки, книги). Простір організовується так, щоб учасники симуляції могли безпечно виконувати дії, а двері зачинялися з помірною швидкістю. Перед початком рольової симуляції майбутнім вихователям надається інструкція щодо особливостей засвоєння правил безпечної поведінки дітьми середнього дошкільного віку.

Інструктаж розпочинається з представлення сценарію: під час вільної гри діти виходять у коридор, і одна дитина намагається швидко пробігти через двері, що вже зачиняються, ледь не защебивши пальці. Завдання вихователя – своєчасно зупинити небезпечну дію, пояснити ризики, продемонструвати безпечний спосіб проходження та закріпити правила користування дверима у групі. Далі здійснюється розподіл ролей: вихователь, дитина, що біжить, діти групи (актори), решта – спостерігачі. Актори отримують чіткі інструкції: вихователь діє спокійно, без крику, зрозуміло пояснює правила користування дверима у групі, демонструє зразок правильного користування дверима; дитина-актор імітує небезпечні дії з дверима; інші діти реагують і ставлять запитання до вихователя. Учасники-спостерігачі здійснюють оцінювання своєчасності та якості реагування вихователя, його педагогічного тону і зрозумілості наданих дітям пояснень.

Симуляція відбувається у реальному темпі. Дитина наближається до дверей, що зачиняються, і намагається проскочити; вихователь зупиняє, пояснює небезпеку, показує правильний спосіб дії та звертається до всієї групи з нагадуванням правила. Для наочності використовуються попереджувальні знаки та двері (реальні або імітовані). Спостерігачі відзначають ключові моменти.

Завершує рольову симуляцію спільна рефлексія між всіма учасниками: вихователь-актор ділиться з учасниками власними висновками; дитина-актор зазначає, наскільки пояснення було зрозумілим; діти групи доповнюють висловлювання власними враженнями від симуляції. Спостерігачі надають зворотний зв'язок, відзначаючи продемонстровані вихователем вдалі епізоди симуляції, пропонують шляхи вдосконалення продемонстрованих вихователем вмінь. Викладач узагальнює обговорення, яке підсилює усвідомлення ролі вихователя у створенні безпечного середовища та формуванні навичок безпечної поведінки у дітей середнього дошкільного віку.

Рольова Ситуація «Гра без бійок». Мета симуляції – сформувати у майбутніх вихователів уміння створювати педагогічні ситуації для засвоєння дітьми дошкільного віку правил особистої безпеки під час ігор з однолітками. Сценарій відображає ситуацію на ігровому майданчику, де двоє хлопчиків конфліктують через іграшку.

Конфлікт перетворюється у штовханину. Завдання вихователя – своєчасно втрутитися, запобігти ескалації конфлікту та перетворити конфліктну ситуацію у виховну для формування в дітей старшого дошкільного віку уміння дотримуватись правил безпечної поведінки під час ігор.

На етапі підготовки до симуляції організовується простір, що імітує ігровий майданчик з відповідними атрибутами (іграшки та атрибути). Група здобувачів об'єднується на підгрупи учасників (акторів) і спостерігачів. Ролі охоплюють: вихователь, два хлопчики, що сваряться, інші діти групи.

Під час інструктажу викладач презентує сценарій, описує обставини ситуації та очікувану поведінку від здобувачів під час виконання всіх окреслених ролей. Актори отримують індивідуальні інструкції, що регламентують їхню взаємодію у межах сценарію симуляції. Спостерігачі працюють за протоколом спостереження, фіксуючи педагогічні дії вихователя, реакцію дітей та дотримання правил безпечного поводження під час ігор з однолітками.

У процесі симуляції учасники відтворюють змодельовану ситуацію: двоє дітей сваряться за іграшку, виникає фізичний контакт, решта дітей демонструє різну реакцію. Вихователь втручається, зупиняє конфлікт і проводить з дітьми обговорення в ігровій формі, з акцентом на правилах безпечного поводження під час ігор з однолітками, пропонує конструктивні способи вирішення суперечки.

Після завершення симуляції відбувається її обговорення. Учасники-актори діляться враженнями, озвучують труднощі та власні педагогічні рішення. Спостерігачі надають зворотний зв'язок, аналізують ефективність втручання вихователя, участь дітей у діалозі та доцільність використаних виховних прийомів.

Рольова симуляція «Сірники – не іграшка» дозволяє сформувати у майбутніх вихователів уміння помічати потенційно небезпечні ситуації, оперативно на них реагувати, пояснювати дітям середнього дошкільного віку (4–5 років) небезпеку неналежного користування сірниками. Підготовча робота передбачає облаштування приміщення відповідно до змісту симуляції. Здобувачами створюється ігровий осередок з килимком і столом. На видному місці

розташовуються імітаційні (непрацюючі) сірники. Викладачем готуються картки з інструкціями для ролей: вихователь, дитина, яка знайшла сірники, діти-спостерігачі, учасники-спостерігачі. Для здобувачів, які будуть спостерігати за симуляцією, готується протокол спостереження, де має позначатись час, реакції, вербальна та невербальна поведінка вихователя, зрозумілість пояснення вихователем правил безпечної поведінки, залучення дітей до закріплення правил безпечного поводження. Симуляція передбачає відсутність реального вогню та небезпечних матеріалів.

В день відтворення симуляції викладач озвучує сценарій: «Під час вільної гри в групі закладу дошкільної освіти одна дитина знаходить сірники і починає їх розглядати. Інші діти спостерігають». Відбувається розподіл ролей: вихователь реагує на потенційно небезпечну ситуацію, дитина виявляє цікавість до сірників, діти-спостерігачі поводяться природно, інші здобувачі виконують функції спостерігачів симуляції. Дається інструкція вихователю: вчасно зреагувати, спокійно пояснити дитині про наслідки небезпечного користування сірників, обговорити зі всіма дітьми важливість дотримання правил пожежної безпеки.

На початку рольової симуляції актор-дитина бере сірники, інші діти наближаються. Вихователь помічає зацікавленість дитини сірниками, підходить до дитини і вступає з нею в діалог із використанням невербальних сигналів довіри (спокійний тон, відкрита поза). Потім вихователь пропонує іншим дітям доєднатись до спільного діалогу. Під час діалогу вихователь намагається активізувати досвід дітей середнього дошкільного віку про сірники як джерело вогню шляхом запитань (Що це за предмет? Де ви його могли бачити? З якою метою його використовую тощо). Поступово вихователь залучає дітей до обговорення наслідків від неналежного користування сірниками, підводить дітей до формулювання правил безпечної поведінки із джерелами вогню. Спостерігачі відзначають реакцію, час, мову тіла, зрозумілість пояснення, емоційний тон вихователя тощо.

По завершенню виконання ролей учасники обмінюються враженнями: вихователь описує власні дії та мотиви, «дитина» – власні емоції, діти-спостерігачі – що зрозуміли. Здобувачі, які

спостерігали, надають зворотний зв'язок, відзначаючи сильні сторони та пропонуючи шляхи вдосконалення (наприклад, додати візуальний матеріал чи повторення правила). Викладач узагальнює зосереджує увагу майбутніх вихователів на таких важливих навичках як швидке виявлення небезпеки, спокійна реакція, доступне пояснення, залучення всіх дітей до спільного обговорення, профілактика повторних випадків. Завершення супроводжується обговоренням альтернативних сценаріїв і рекомендаціями щодо удосконалення дій вихователя.

Рольова симуляція «Гарячий чайник» спрямована на формування у майбутніх вихователів уміння своєчасно й зрозуміло пояснювати дітям молодшого дошкільного віку небезпеку користування гарячими кухонними предметами та відпрацювання правил безпеки по запобіганню опікам. Підготовка до симуляції передбачає підбір обладнання (муляж чайника з імітацією гарячого вмісту, столик, чашка, рушник, протокол спостереження для здобувачів-спостерігачів, картки з ролями) та облаштування простору для симуляції. Інструктаж починається з представлення сценарію: у груповій кімнаті на столі стоїть чайник з «гарячим какао», дитина підходить і намагається доторкнутися до чашки.

Ролі розподіляються так: вихователь-актор, дитина-актор, здобувачі-спостерігачі; викладач стежить за безпекою та дотриманням часу. Актори отримують короткі інструкції щодо відтворення власних ролей: дитина має імітувати зацікавленість і намір торкнутися до гарячої чашки, вихователь – миттєво оцінити ситуацію, стати між дитиною й небезпечним предметом, використати спокійний тон та коротку фразу-попередження («Стоп, гаряче – можна обпектися»), пояснити наслідки доступними словами, запропонувати безпечну альтернативу («Давай почекаємо, поки охолоне»), закріпити правило (гарячі предмети – тільки для дорослих), похвалити дитину за слухняність. Під час симуляції Спостерігачі відзначають у протоколі спостереження швидкість і доцільність реакції, зрозумілість пояснення, пропозицію альтернативи, невербальну підтримку та емоційний стан вихователя. Симуляція завершується дебрифінгом: здобувачі обмінюються думками та аргументами щодо дій учасників симуляції,

спостерігачі надають зворотний зв'язок за принципом «похвала – рекомендація – запитання».

Викладач узагальнює результати обговорення, порівнює їх із теоретичними вимогами та визначає напрями для вдосконалення, зокрема повторне відпрацювання сценарію з іншими варіантами поведінки дитини. Запропонована симуляція дозволяє майбутнім вихователям у безпечних умовах відпрацювати ефективні стратегії попередження небезпечних дій дітей та створити умови для набуття дітьми молодшого дошкільного віку умінь з безпечного поводження.

Отже, у сучасних умовах трансформації освітньої системи України одним із ключових інструментів удосконалення професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти виступає впровадження технології моделювання. Технологія моделювання забезпечує інтеграцію теоретичних знань із практичною діяльністю, створює безпечне середовище для відпрацювання алгоритмів професійних дій, що є особливо значущим у контексті формування у дітей дошкільного віку навичок безпечної поведінки. Технологія моделювання є не лише інноваційним освітнім інструментом, а й стратегічною умовою розвитку професійної компетентності вихователів ЗДО, оскільки сприяє підвищенню їхньої відповідальності за життя і здоров'я дітей, формуванню стійких моделей безпечної поведінки та адаптації освітнього процесу до актуальних суспільних викликів.

Висновки.

Аналіз наукових джерел та практик використання технології моделювання засвідчує її високий потенціал у професійній підготовці майбутніх вихователів. Його методологічна багатовимірність дозволяє розглядати технологію одночасно як метод навчання, інструмент наукового пізнання, спосіб інтеграції міждисциплінарних знань та засіб розвитку загальних та професійних компетентностей. Міжнародна практика доводить універсальність і гнучкість застосування технології моделювання в педагогічній освіті – від мікросимуляцій до високореалістичних сценаріїв із використанням віртуальних технологій. У результаті створюється безпечне освітнє середовище, у

якому майбутні вихователі можуть відпрацьовувати професійні дії без ризику для дитини, формувати навички ефективної комунікації, розв'язання конфліктів, управління поведінкою та прийняття рішень у кризових умовах. Використання моделювання в педагогічній освіті не лише підвищує рівень зацікавленості й мотивації майбутніх вихователів, а й забезпечує більш глибоке засвоєння матеріалу завдяки його інтерактивності, автентичності та міждисциплінарності.

Технологія моделювання дозволяє створювати освітні ситуації, максимально наближені до реальних, у яких здобувачі мають змогу відпрацьовувати алгоритми дій у побутових, ігрових та надзвичайних умовах. Завдяки цьому формується комплекс професійних компетентностей: уміння аналізувати небезпечні чинники та організовувати безпечне освітнє середовище, навички попередження та подолання ризиків, здатність надавати першу допомогу, комунікативна готовність до взаємодії з дітьми й батьками. Рольові симуляції й тематично структуровані сценарії («Світлофор», «Повітряна тривога», «Гарячий чайник», «Сірники – не іграшка», «Безпека у природі» тощо) сприяють формуванню в майбутніх вихователів не лише професійних умінь, а й важливих soft skills – критичного мислення, емоційної саморегуляції, лідерства, здатності до прийняття рішень у стресових умовах. Поетапне ускладнення симуляцій відповідно до рівня підготовленості здобувачів забезпечує поступовий розвиток їхнього педагогічного досвіду та професійної впевненості.

Список використаних джерел

1. Акімова О. В., Коломієць А. М., Наливайко О. Б. Формування культури безпеки життєдіяльності студентів. *Наукові інновації та передові технології*. 2023. № 4 (18). С. 326-334.

2. Вінарчук Н. М. Підготовка майбутніх вихователів до здоров'язбережувальної діяльності у закладах дошкільної освіти : дис. ... д-ра філософії: 011 Освітні, педагогічні науки. Львівський нац. ун-т ім. Івана Франка. Львів, 2024. 362 с. URL: https://lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2024/05/dis_Vinarchuk.pdf

3. Дубасенюк О. А. Теоретичні аспекти моделювання типології педагогічних задач у контексті акмеологічного підходу. *Акмеологія в Україні: теорія і практика*. 2013. № 23. С. 3–9.

4. Івашкевич Є. М. Виховання в майбутніх педагогів культури безпечної професійної поведінки в умовах надзвичайних ситуацій : дис. ... д-ра філософії : 011 Освітні, педагогічні науки / наук. кер. Д. І. Коломієць. Вінниця: Вінниц. держ. пед. ун-т ім. Михайла Коцюбинського, 2024. 265 с.

5. Ковальчук Л. Ігрове моделювання навчальної діяльності студентів у контексті дослідження культури професійного мислення майбутніх педагогів. *Педагогічна освіта і наука в умовах класичного університету: традиції, проблеми, перспективи* : зб. наук. пр. Львів : ЛНУ ім. Івана Франка, 2013. Т. 3: Педагогічна думка, освіта, персоналії: теоретичний, історичний, компаративістський підходи. С. 36–44.

6. Кошіль О. П. Підготовка майбутніх вихователів до проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Київ : Київ. ун-т ім. Бориса Грінченка, 2021. 309 с.

7. Лазорко О. В. Психологія безпеки особистості як суб'єкта професіоналізації : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01 – Загальна психологія, історія психології. Луцьк : Східноєвроп. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2017. 537 с.

8. Литвинова Л. О., Донік О. М., Гречишкіна Н. В. Аналіз динаміки дитячого травматизму в Україні. *Сучасні медичні технології*. 2020. № 2. С. 49–53. [https://doi.org/10.34287/MMT.2\(45\).2020.9](https://doi.org/10.34287/MMT.2(45).2020.9)

9. Осадченко І. І. Технологія ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.09 – Теорія навчання. Київ : НАПН України, Ін-т педагогіки, 2013. 39 с.

10. Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти : наказ Міністерства освіти і науки України від 21.11.2019 № 1456. URL: <https://surl.li/mpbnoq>

11. Про затвердження Базового компонента дошкільної освіти (Державного стандарту дошкільної освіти): наказ № 33 від 12.01.2021 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0033729-21/print>.

12. Про стан травматизму серед здобувачів освіти та працівників закладів освіти за 2023 рік : лист МОН України від 08.04.2024 № 1/6067-24 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://surl.li/uhlgjo>

13. Сідун М. М. Створення розвивального середовища на засадах ситуативного спрямування процесу професійного підготовки вчителя гуманітарного профілю / М. М. Сідун // *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2013. Вип. 6. С. 223–227.

14. Тельна О., Тарасова В., Кондратенко В. Особливості формування професійних якостей у майбутніх спеціальних педагогів засобами ігрового моделювання // *Acta Paedagogica Volynienses*. 2022. Т. 1, № 1. С. 211–216. DOI: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.1.1.33>.

15. Baruch Y. Role-play Teaching // *Management Learning*. 2016. Vol. 37, № 1. P. 43–61. <https://doi.org/10.1177/1350507606060980>.

16. Blömeke S. Zur Bedeutung der Wertebasierung von Lehrkräften für deren Professionalität aus Sicht der Lehrerprofessionsforschung // *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*. 2010. Bd. 9, H. 1. S. 210–220.

17. Braun E., Athanassiou G., Pollerhof K., Schwabe U. Wie lassen sich kommunikative Kompetenzen messen? – Konzeption einer kompetenzorientierten Prüfung kommunikativer Fähigkeiten von Studierenden // *Beiträge zur Hochschulforschung*. 2018. Vol. 40, № 3. P. 34–55.

18. Butvilofsky S. A., Escamilla K., Soltero-González L., Aragon L. Promoting reflective teaching through simulation in a study in Mexico program // *Journal of Hispanic Higher Education*. 2012. Vol. 11, № 2. P. 197–212. <https://doi.org/10.1097/CCM.0b013e31820eb8be>.

19. Cruz B. C., Patterson J. Cross-cultural simulations in teacher education: Developing empathy and understanding // *Multicultural Perspectives*. 2005. Vol. 7, № 2. P. 40–47. https://doi.org/10.1207/s15327892mcp0702_7.

20. Dalgarno B., Gregory S., Knox V., Reiners T. Practising teaching using virtual classroom role plays // *Australian Journal of Teacher Education*. 2016. Vol. 41, № 1. P. 126–154. <https://doi.org/10.14221/ajte.2016v41n1.8>.

21. Dalinger T., Thomas K. B., Stansberry S., Xiu Y. A mixed reality simulation offers strategic practice for pre-service teachers // *Computers & Education*. 2020. Vol. 144. P. 103696. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103696>.

22. Dede C. Immersive interfaces for engagement and learning // *Science*. 2009. Vol. 323, № 5910. P. 66–69. <https://surl.it/legdar>

23. Dotger B. H. Core pedagogy: Individual uncertainty, shared practice, formative ethos // *Journal of Teacher Education*. 2015. Vol. 66, № 3. P. 215–226. <https://doi.org/10.1177/0022487115570093>.

24. English J. L., Keinonen T., Havu Nuutinen S., Sormunen K. A Study of Finnish Teaching Practices: How to Optimise Student Learning and How to

Teach Problem Solving. *Education Sciences*. 2022. Vol. 12, No. 11. P. 821. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci12110821>.

25. Fanning R. M., Gaba D. M. The role of debriefing in simulation based learning. *Simulation in Healthcare*. 2007. Vol. 2, No. 2. P. 115–125. DOI: <https://doi.org/10.1097/SIH.0b013e3180315539>.

26. Fecke J. Rollenspielsimulationen als Professionalisierungsmöglichkeit von angehenden Lehrkräften. In: Benner I., Hocker T. Doppelter Praxistransfer in der Lehrkräftebildung für berufliche Schulen. Von beruflichen Vorerfahrungen übers wissenschaftliche Studium in die Schule. Münster; New York: Waxmann, 2024. S. 95–124.

27. Ferguson K. Using a Simulation to Teach Reading Assessment to Preservice Teachers. *Reading Teacher*. 2017. Vol. 70, No. 5. P. 561–569. DOI: <https://doi.org/10.1002/trtr.1561>.

28. Frei-Landau R., Levin O. Simulation-based learning in teacher education: Using Maslow's Hierarchy of needs to conceptualize instructors' needs. *Frontiers in Psychology*. 2023. Vol. 14. Article 1149576. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1149576>.

29. Frei Landau R., Avidov Ungar O. Simulation based learning in teacher education: The mediating role of simulation hindrances. *PLOS ONE*. 2023. Vol. 20, No. 1. e0317255. DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0317255>.

30. Garrison D. R., Anderson T. E-learning in the 21st century: A framework for research and practice. London: RoutledgeFalmer, 2003. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203166093>.

31. Gierke C., Müller R. Unternehmen in Second Life. Wie Sie Virtuelle Welten für Ihr reales Geschäft nutzen können. Offenbach: GABAL, 2008.

32. Grossman P., Compton C., Igra D., Ronfeldt M., Shahan E., Williamson P. Teaching Practice: A Cross Professional Perspective. *The Teachers College Record*. 2009. Vol. 111, No. 9. P. 2055–2100. DOI: <https://doi.org/10.1177/016146810911100905>.

33. Issenberg S. B., McGaghie W. C., Petrusa E. R., Gordon D. L., Scalese R. J. Features and uses of high-fidelity medical simulations that lead to effective learning: A BEME systematic review. *Medical Teacher*. 2005. Vol. 27, No. 1. P. 10–28. DOI: <https://doi.org/10.1080/01421590500046924>.

34. Jacka L. Virtual worlds in pre-service teacher education: the introduction of virtual worlds in pre-service teacher education to foster innovative teaching-learning processes: Doctoral dissertation. Southern Cross University. Lismore, Australia, 2015.

35. Jones J. D., Barrett C. E. Simulation as a Classroom Teaching Method. *Journal on School Educational Technology*. 2017. Vol. 12, No. 4. P. 49–53.
36. Johnson L., Smith R., Willis H., Levine A., Haywood K. The Horizon Report: 2011 Edition. The New Media Consortium, 2011. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED515956.pdf> (дата звернення: 17.08.2025).
37. Kaufman D., Ireland A. Enhancing Teacher Education with Simulations. *TechTrends*. 2016. Vol. 60, No. 3. P. 260–267. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11528-016-0049-0>.
38. Kickmeier-Rust M. D., Reimann P. Offenes Lernen in und mit virtuellen Welten. *Journal für LehrerInnenbildung*. 2020. Vol. 20, No. 1. P. 16–26. DOI: https://doi.org/10.35468/jlb-01-2020_01.
39. Kolb D. A., Kolb A. Y. Experience Based Learning Systems, Inc. 2011. URL: <https://web.archive.org/web/20170516224452/http://learningfromexperience.com/media/2016/10/2013-KOLBS-KLSI-4.0-GUIDE.pdf> (дата звернення: 17.08.2025).
40. Kriz W. C. Types of gaming simulation applications. *Simulation & Gaming*. 2017. Vol. 48, № 1. P. 3–7.
41. Lean J., Moizer J., Towler M., Abbey C. Simulations and games: Use and barriers in higher education. *Active Learning in Higher Education*. 2006. Vol. 7, № 3. P. 227–242. DOI: <https://doi.org/10.1177/1469787406069056>
42. Levin O., Flavian H. Simulation-based learning in the context of peer learning from the perspective of preservice teachers: a case study. *European Journal of Teacher Education*. 2020. P. 1–22. DOI: <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1827391>
43. Linder I., Weissblueth E. The «scenario» as a key educational tool in the simulation centre. *European Journal of Teacher Education*. 2024. DOI: <https://doi.org/10.1080/02619768.2024.2389285>
44. Manburg J., Moore R., Griffin D., Seperson M. Building reflective practice through an online diversity simulation in an undergraduate teacher education program. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*. 2017. Vol. 17, № 1. P. 128–153.
45. McGarr O. The use of virtual simulations in teacher education to develop pre-service teachers' behaviour and classroom management skills: implications for reflective practice. *Journal of Education for Teaching*. 2020. Vol. 46, № 2. P. 159–169. DOI: <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1724654>

46. Mikropolour T. A. Educational virtual environments: a ten-year review of empirical research. *Computers & Education*. 2011. Vol. 56, № 3. P. 769–780. DOI: <http://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.10.020>
47. Murphy C. та ін. Preparing early childhood educators through simulation-based learning. *Early Childhood Education Journal*. 2021. Vol. 49, № 5. P. 823–835. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01114-5>
48. Mursion. Mursion: Mixed reality Simulation Environments for Teacher Training. Retrieved from institutional websites such as TeachLive at SMU or Rowan University. URL: https://www.smu.edu/simmons/research/center-for-virtual-reality-learning-innovation/mixed-reality-simulation-lab?utm_source=chatgpt.com
49. Rao D., Stupans I. Exploring the potential of role play in higher education: development of a typology and teacher guidelines. *Innovations in Education and Teaching International*. 2012. Vol. 49, № 4. P. 427–436. DOI: <https://doi.org/10.1080/14703297.2012.728879>
50. Rayner C., Fluck A. Pre-service teachers' perceptions of simSchool as preparation for inclusive education: A pilot study. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*. 2014. Vol. 42, № 3. P. 212–227. DOI: <https://doi.org/10.1080/1359866X.2014.927825>
51. Robbins S. H., Gilbert K. A., Chumney F. L., Green K. B. The effects of immersive simulation on targeted collaboration skills among undergraduates in special education. *Teaching & Learning Inquiry*. 2019. Vol. 7, № 2. P. 168–185. DOI: <https://doi.org/10.20343/teachlearningqu.7.2.11>
52. Theelen H., van den Beemt A., Brok P. D. Classroom simulations in teacher education to support preservice teachers' interpersonal competence: a systematic literature review. *Computers and Education*. 2019. Vol. 129. P. 14–26. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.10.015>
53. Warburton S. Second life in higher education: Assessing the potential for and the barriers to deploying virtual worlds in learning and teaching. *British Journal of Educational Technology*. 2009. Vol. 40, № 3. P. 414–426. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2009.00952.x>
54. Zhang H., Mörelus E., Goh S. H. L., Wang W. Effectiveness of video-assisted debriefing in simulation-based health professions education: a systematic review of quantitative evidence. *Nurse Educator*. 2019. Vol. 44, № 3. P. E1–E6. DOI: <https://doi.org/10.1097/NNE.0000000000000562>

ПАРТИСИПАТИВНИЙ ПІДХІД ТА МЕТОДИ НАВЧАННЯ В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ЗАСТОСУВАННЯ SOFT SKILLS У ПРАКТИЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ В ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Катерина КРУТІЙ,
доктор педагогічних наук,
професор, професор кафедри дошкільної освіти
Маріупольський державний університет
(м. Київ)

Анотація. У статті розкрито методологічні засади й практичні механізми впровадження партисипативного підходу в систему професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. Партисипативна дидактика позиціонується як освітня філософія, у межах якої викладач і здобувач спільно конструюють цілі, зміст та критерії оцінювання, переходячи від вертикальної моделі «викладач – студент» до горизонтальної співтворчості. Партисипативні методи визначено як сукупність педагогічних технологій, що забезпечують активне залучення студентів, колективне прийняття рішень і рефлексію результатів.

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування та експериментальна перевірка ефективності партисипативних методів у формуванні Soft skills 4C (критичного мислення, креативності, комунікації та колаборації) у майбутніх вихователів, що дозволяє їм діяти в умовах мінливого середовища. Методика дослідження поєднала теоретичний аналіз міжнародних і національних джерел, порівняльне вивчення традиційних, інтерактивних і партисипативних методів, а також емпіричні заняття-симуляції (SWOT-/PEST-аналіз, «Світове кафе», імерсивний театр тощо), у яких брали участь 184 студенти спеціальності «Дошкільна освіта».

Результати підтверджують, що систематичне застосування партисипативних технологій підвищує рівень сформованості Soft skills 4C на 23 % у порівнянні з контрольними групами, посилює професійну рефлексію, фасилітаційну й комунікативну компетентності та сприяє

розвитку культури партнерства з родинами вихованців. Додатковою цінністю методу є забезпечення правової рамки реалізації статті 12 Конвенції ООН про права дитини, оскільки здобувачі навчаються створювати освітнє середовище, у якому кожна дитина має голос і вплив на рішення.

Практичне значення роботи полягає у розроблених алгоритмах заняття, що інтегрують партисипативні та цифрові інструменти (форсайт-ігри, онлайн-квести, фасилітаційні сесії) й можуть бути безпосередньо адаптовані в освітніх програмах педагогічних університетів. Запропонована модель партисипативної підготовки підсилює здатність майбутніх вихователів мобілізувати дитячу й батьківську спільноту навколо безпечного, інклюзивного та інноваційного середовища, що відповідає сучасним викликам українського суспільства.

Ключові слова: партисипативний підхід, партисипативна педагогіка, партисипативна дидактика, партисипативні методи, Soft skills 4C, підготовка майбутніх вихователів; VUCA-середовище; демократична освіта; критичне мислення.

Abstract. The article outlines the methodological foundations and practical mechanisms for integrating a participatory approach into the professional training system of future early-childhood educators. Participatory didactics is presented as an educational philosophy in which teachers and students jointly construct learning goals, content, and assessment criteria, shifting from a vertical “teacher–student” model to horizontal co-creation. Participatory methods are defined as a set of pedagogical technologies that ensure active student involvement, collective decision-making, and reflection on learning outcomes.

The aim of the study is to provide a theoretical rationale and an experimental test of the effectiveness of participatory methods in developing the 4C soft skills—critical thinking, creativity, communication, and collaboration—in future educators, enabling them to operate successfully in a rapidly changing environment. The research methodology combined theoretical analysis of international and national sources, a comparative examination of traditional, interactive, and participatory methods, and empirical simulation sessions (SWOT/PEST analyses, World

Café, immersive theatre, etc.) involving 184 students majoring in Early Childhood Education.

The results confirm that systematic application of participatory technologies increases the level of 4C soft skills by 23 percent compared with control groups, enhances professional reflection, facilitation and communication competences, and fosters a culture of partnership with children's families. An additional value of the method is its provision of a legal framework for implementing Article 12 of the UN Convention on the Rights of the Child, as students learn to create an educational environment in which every child has a voice and influence on decisions.

The practical significance of the work lies in the developed lesson algorithms that integrate participatory and digital tools (foresight games, online quests, facilitation sessions), which can be directly adapted in teacher-training programmes at pedagogical universities. The proposed model of participatory training strengthens future educators' ability to mobilise children and parents around a safe, inclusive, and innovative environment that meets the contemporary challenges of Ukrainian society.

Keywords: participatory approach; participatory pedagogy; participatory didactics; participatory methods; 4C soft skills; pre-service early-childhood educators; VUCA environment; democratic education; critical thinking.

Аналіз дефініцій «партисипативний підхід» та «партисипативні методи»

Освітня система України зазнає значних змін, зокрема шляхом упровадження інноваційних технологій та зміни освітніх державних стандартів як на рівні всієї системи, так і в дошкільній освіті, зокрема.

Глобальний звіт UNESCO щодо ECCE (Early childhood care and education) наголошує, що якісна дошкільна освіта має бути «інклюзивною, орієнтованою й спрямованою на соціальну згуртованість»; саме партисипативний підхід розглядається як підґрунтя до формування емоційного добробуту, ґендерної рівності та сталого навчання впродовж життя [14].

У Council Recommendation EC (22 травня 2019) визначено, що педагоги мають володіти методами, що забезпечують демократичну

залученість усіх учасників освітнього процесу [17]. Концепція НУШ також підкреслює перехід від авторитарного до демократичного стилю взаємодії.

У словниках *партисипація* (Participation) тлумачиться як участь особи в процесах, рішеннях та діяльності, а також її впливу на них [23]. Участь в освіті може охоплювати низку заходів та підходів, починаючи з усунення бар'єрів для створення безпечного та інклюзивного середовища для всіх учасників освітнього процесу, щоб їхні потреби були задоволені, і жодна дитина/дорослий не залишилася поза увагою. Це також означає забезпечення того, щоб усі мали підтримку, необхідну їм для активної взаємодії, аналізу або представлення освітнього контенту, а також для самовираження в освітньому просторі. Активна та змістовна участь в освіті також передбачає, що голоси і дорослих, і дітей будуть почуті та враховані.

Таблиця 1

Контент-аналіз дефініції «партисипативний підхід»

Джерело	Формулювання	Акценти
INEE Glossary, 2025	«Participatory learning – підхід, що фокусується на здобувачеві, заохочує навчання через практику (<i>learning-by-doing</i>), групову роботу, відкрите запитування та взаємне навчання» [23]	Активне залучення, конструктивізм, демократизація, колаборація
StudySmarter, 2025	«Participatory approach – навчання через співпрацю, діалог і спільне ухвалення рішень, що формує критичне мислення та відповідальність за власне навчання» [21-22]	Співтворення змісту, агентність здобувачів, партнерство, багатовимірна взаємодія, процесуальність, критичне мислення
Nexpress, 2025	Підхід «підвищує відповідальність і залученість, забезпечує прозорість та врахування інтересів усіх учасників» [5]	Розподілене лідерство, прозорість, інклюзивний підхід, комунікація

Партисипативний підхід (Participatory approach) – це узгоджена діяльність учасників освітнього процесу задля спільного

розв'язання значущої проблеми й досягнення мети, що в результаті уможливорює кооперацію, взаємовплив і взаєморозуміння між ними.

Отже, попри варіативність, усі погляди авторів щодо тлумачення дефініції сходяться на тому, що партисипативний підхід засновано на рівноправній, відповідальній та цілеспрямованій взаємодії суб'єктів освітнього процесу.

Спільними смисловими домінантами у визначеннях дефініції є:

- *партнерська суб'єктність* (в усіх дефініціях фігурують рівноправні ролі учасників («кооперативна діяльність», спільне прийняття рішень («shared decision-making»), «прозорість»);
- *спільне цілепокладання й оцінювання* («узгоджена діяльність» та відкриті запитання «open questioning» підкреслюють колективне формулювання цілей і критеріїв);
- *діалог і взаємовплив* (кожне акторське визначення оперує діалогічними категоріями – взаєморозуміння, діалог, навчання під час практики);
- *агентність та відповідальність* (учасники не лише висловлюють позиції, а й несуть відповідальність за реалізацію спільних рішень).

Існують також і концептуальні відмінності у тлумаченні дефініції «партисипативний підхід».

Так, якщо у закордонних авторів наголошується на *педагогічних методах* (групова робота, взаємонавчання), організації освітнього середовища, то українські автори описують структуру процесу (фізичний, духовний, інформаційний контакт) та центруються на підготовці педагогів, розвитку професійних якостей (комунікативні навички, критичне мислення, креативність, адаптивність тощо) [7].

Отже, можна сформулювати визначення, яке є ключовим для нашого дослідження.

Партисипативний підхід у підготовці педагогічних кадрів – це процес спільного цілепокладання, планування, реалізації та оцінювання освітньої діяльності, у якому майбутні вихователі, викладачі, діти, батьки й ширша спільнота (громада) виступають рівноправними суб'єктами, залученими шляхом діалогу, співтворчості та взаємної відповідальності до створення та трансформації знань, компетентностей і соціально значущих практик.

Підґрунтям партисипативного підходу є Partnership for 21st Century Learning (P21) глобальна ініціатива, що поєднує уряди країн, освітні заклади, бізнесові структури, неурядові та громадські організації, різноманітних стейкхолдерів для підтримки формування навичок та компетентностей, необхідних для життя в XXI столітті.

Soft skills 4 C (іноді «4 Cs of 21st-Century Skills») – це базові чотири (іноді вживають термін «квартет») м'яких (нефахових, міжособистісно-когнітивних) компетентностей, які Partnership for 21st Century Learning (P21) визначає як ядро «Learning & Innovation Skills» для сучасного фахівця [24-25].

Коротко схарактеризуємо компетентності *Soft skills 4 C*.

Критичне мислення (Critical thinking) – аналіз фактів, оцінка аргументів, розв'язання проблем і прийняття обґрунтованих рішень.

Креативність / творчість (Creativity) – генерування нових ідей, проектування оригінальних рішень, готовність до ризику та рефлексії.

Комунікація (Communication) – чітке, адаптоване до аудиторії усне, письмове й цифрове передавання думок; активне слухання.

Командна робота (співпраця) (Collaboration) – ефективна спільна діяльність у різномірних командах, спільне прийняття рішень, взаємна відповідальність.

Структуру навичок раннього навчання 21-го століття (P21 ELF) було розроблено для того, щоб заохотити викладачів, постачальників послуг для дітей раннього віку, адміністраторів та політиків передбачити ранню освіту для наймолодших під час розробки стратегій для повної інтеграції навичок 21-го століття у свої навчальні програми. Приклади, наведені в P21 ELF, мають допомогти зрозуміти, як підтримувати ці навички як у формальному, так і в неформальному середовищі. P21 також розробила посібник для підтримки впровадження – Навчання для дітей раннього віку 21-го століття [24 - 25].

Чому ж саме *Soft skills 4 C* такі важливі в підготовці здобувачів вищої освіти, які в майбутньому будуть працювати в системі дошкільної освіти?

Передусім, це наявність концептуальної цілісності обраної стратегії, а саме: навички утворюють взаємопідсилювальну систему: критичне мислення забезпечує якість ідей, креативність – їх новизну, комунікація поширює їх, а колаборація (співпраця) переводить у колективну дію.

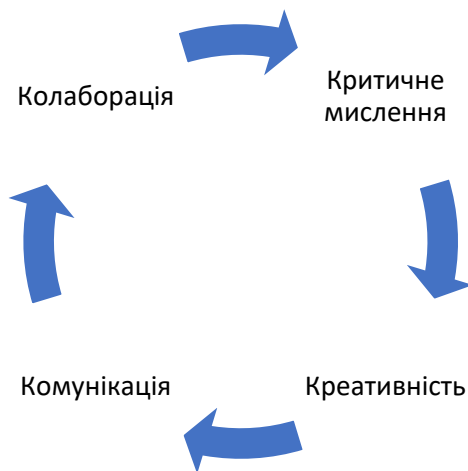


Рис. 1. Концептуальна цілісність взаємопідсилювальної системи формування компетентностей

Отже, звіти OECD, World Economic Forum і P21 показують, що саме ці навички найчастіше згадуються роботодавцями як критично необхідні у VUCA-середовищі.

VUCA-середовище – це концепція, що описує умови, в яких організації або окремі люди змушені функціонувати в сучасному світі. Акронім VUCA складається з чотирьох основних характеристик:

V (Volatility) – мінливість (означає нестабільність або швидку зміну умов). У такому середовищі зміни можуть відбуватися часто та непередбачувано.

U (Uncertainty) – невизначеність (важко передбачити майбутнє або спрогнозувати наслідки дій через нестачу чіткої інформації або постійні зміни в умовах).

С (Complexity) – складність (ситуації та процеси в таких умовах мають багато взаємозв'язків, і важко зрозуміти всі чинник, що впливають на ситуацію).

А (Ambiguity) – амбівалентність або неоднозначність (навіть маючи інформацію, важко зрозуміти, що вона означає або як її правильно інтерпретувати, оскільки контекст постійно змінюється).

Майбутній вихователь має не лише володіти *Soft skills 4 С*, а й забезпечувати їх розвиток у дітей дошкільного віку (шляхом реалізації дослідницьких проєктів, STREAM-активності тощо).

Soft skills 4 С – це комплекс чотирьох взаємопов'язаних міжособистісно-когнітивних компетентностей (критичного мислення, креативності, комунікації та колаборації), що забезпечують здатність особистості ефективно аналізувати інформацію, породжувати інноваційні ідеї, переконливо їх вербалізувати й реалізовувати у спільній діяльності в умовах динамічного, мережевого суспільства.

В освітньому полі також використовуються терміни «партисипативна освіта», «партисипативне навчання», «партисипативна педагогіка».

Для нашого дослідження найбільш доцільною є дефініція «партисипативна педагогіка». Запропонуємо *авторське визначення цієї дефініції*.

Партисипативна педагогіка – це педагогічна парадигма, у межах якої всі учасники освітнього процесу – здобувачі, викладачі, батьки й ширша спільнота (громада) – виступають рівноправними партнерами, що спільно: формулюють цілі й зміст підготовки до майбутньої професійної діяльності; обирають та адаптують форми, засоби та методи роботи; розробляють критерії та процедури оцінювання; несуть колективну відповідальність за ухвалені рішення й результати.

На рис. 2 ми ілюструємо можливості інтерактивної взаємодії партисипативної педагогіки. Викладач та здобувачі знаходяться на загальному шляху до нових знань. У результаті цієї взаємодії ініціюється шлях внутрішньої рефлексії, що приводить до можливого трансформативного навчання та/або трансформувального навчання, що відбувається в майбутньому.

Партисипативна педагогіка охоплює: надання широкого вибору та гнучкості у практичних завданнях дисципліни, що вивчається; балансування між можливими викликами та ризиками; створення контекстів для критичного осмислення одержаної інформації.



Рис. 2. Можливості інтерактивної взаємодії партисипативної педагогіки

Викладачеві, який *впроваджуватиме партисипативний підхід* необхідно:

- бути відкритим для взаємодії, даючи студентам можливість та час для висловлювання своєї думки;
- бути активним учасником інтерактивної взаємодії;

- бути готовим вийти за межі безпеки навчання в нові незвідані області;
- надавати підтримку студентам, щоб вони відчували підтримку під час нового формату навчання;
- планувати навчання на основі інтересів та вибору студентів та робити це, співпрацюючи, а не інформуючи їх.

За Р. Кравчуком, *ключовими ознаками партисипативної педагогіки* є демократичність, співтворення знань, агентність здобувачів, взаємне навчання та орієнтація на соціально-культурний контекст [5].

Партисипативна дидактика, яка у свою чергу, є частиною партисипативної педагогіки) – це система дидактичних принципів, організаційних форм і методів, у якій усі суб'єкти освітнього процесу (студенти, викладачі, батьки, представники громади) виступають співтворцями навчання, а не лише виконавцями чи контролерами.

Сутність партисипативної дидактики полягає у тому, що:

- цілі, зміст і критерії оцінювання визначаються спільно – учасники разом формують навчальні результати й домовляються про способи перевірки їх досягнення;
- процес навчання будується на активній взаємодії – використовуються методи співдослідження, проєктної роботи, дебатів, «Світового кафе», рівноправне наставництво (peer-to-peer) тощо, де здобувачі беруть відповідальність за хід і результати роботи [15; 19];
- діалог і рефлексія виступають центральними механізмами – постійний обмін думками, зворотний зв'язок і самооцінка забезпечують критичне осмислення власних дій та спільне конструювання знань (активне формування *Soft skills 4 C*);
- контекстуальність і соціальна залученість – навчальні завдання пов'язано з реальними потребами закладів дошкільної освіти, що підсилює мотивацію та розвиває професійну компетентність майбутніх педагогів.

Отже, партисипативна дидактика інтегрує демократичні цінності, агентність здобувачів і колаборативне вироблення змісту навчання, орієнтуючись на формування критично-рефлексивних,

комунікативних та соціально відповідальних фахівців галузі дошкільної освіти.

Зв'язок партисипативної дидактики та партисипативних методів

На мою думку, партисипативну дидактику в системі підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти слід розглядати загальну концепцію, тоді як партисипативні методи є реалізацію ідей як партисипативного підходу, так і педагогіки й дидактики.

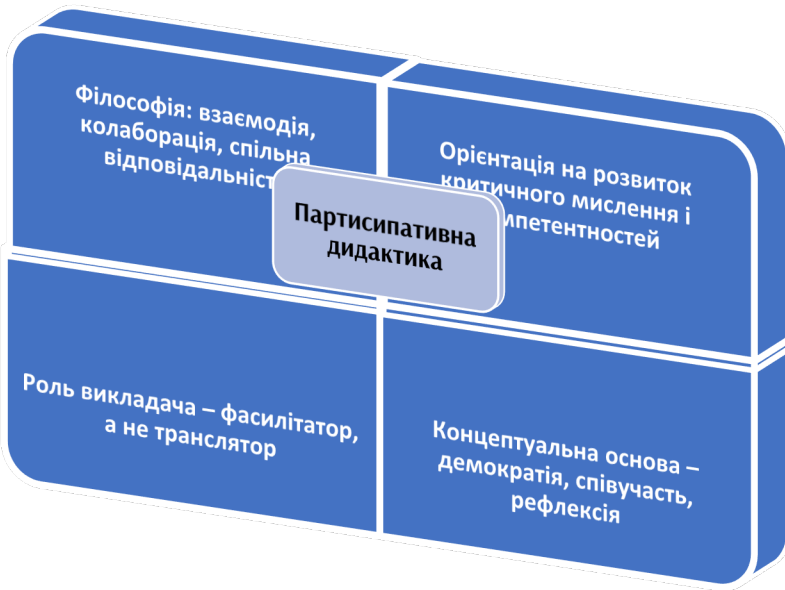


Рис. 3. Місце партисипативної дидактики в системі підготовки майбутніх вихователів до професійної діяльності в закладах дошкільної освіти

На рис. 3 та 4 унаочнено поняття партисипативної дидактики та партисипативних методів підготовки майбутніх вихователів до професійної діяльності в закладах дошкільної освіти.

Отже, *партисипативна дидактика* – це освітня філософія (концепція), у якій студент і викладач співтворять процес.

Будь-які методи в дидактиці – це конкретні інструменти, що дозволяють втілити цю філософію викладання безпосередньо в аудиторії. Тобто – методи є інструментами реалізації концепції, без них дидактика лишається теорією, а з ними – є ще й практикою. Проте, використовувані методи у дидактиці вищої освіти мають різну мету та результат. Як правило, виокремлюють традиційні, інтерактивні та партисипативні методи. Далі пропоную порівняльну таблицю **партисипативних, інтерактивних та традиційних** методів підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до роботи з дітьми раннього та дошкільного віку. Таблиця 2 структурує ключові відмінності за основними характеристиками, які було обрано.

Таблиця 2

Ключові відмінності методів за основними характеристиками

Критерій	Партисипативні методи	Інтерактивні методи	Традиційні методи
Мета	Залучення майбутніх вихователів до спільного прийняття рішень, розвиток відповідальності, емпатії та суб'єктної позиції, розвитку партнерства та відповідальності	Активізація мислення, формування комунікативних, критичних і практичних навичок, аналізу ситуацій	Передача знань від викладача до студента, формування базової теоретичної підготовки; засвоєння основ теорії, систематизація знань
Роль здобувача освіти	Співтворець, рівноправний активний учасник освітнього процесу, співавтор рішень	Активний учасник у групі, який навчається завдяки взаємодії	Пасивний слухач, виконавець вказівок викладача
Роль викладача	Фасилітатор, наставник, модератор, координатор групових рішень	Модератор освітньої взаємодії, координатор освітнього процесу	Лектор, джерело знань, головний контролер процесу

Форми роботи	Спільне планування освітніх заходів, участь у прийнятті рішень, проектування освітніх кейсів, дискусії, круглі столи, фасилітаційні сесії	Тренінги, дебати, рольові ігри, кейс-методи, навчальні ігри, робота в малих групах, моделювання ситуацій, розв'язання проблем	Лекції, пояснення нового матеріалу, контрольні роботи, фронтальне опитування, самостійне опрацювання конспектів
Стиль навчання	Діалогічний, співучасницький, вертикально-горизонтальний	Співпраця, групова динаміка, вертикально-горизонтальний	Моно-інформаційний, вертикальний
Тип взаємодії	Спільне планування, колективне обговорення, громадське залучення	Робота в парах/групах, моделювання ситуацій, дискусія	Одностороння передача знань
Рівень залучення студента	Високий – на рівні співвідповідальності	Високий – за рахунок активної взаємодії	Низький – майбутні вихователі пасивно засвоюють знання
Розвиток критичного мислення	Дуже високий	Високий	Обмежений
Формування практичних умінь і навичок	Опосередковане, за допомогою рефлексії та взаємодії	Безпосереднє, за допомогою дії та аналізу	Мінімальне, теоретичне
Підготовка до реальних педагогічних ситуацій	Висока – імітація реального педагогічного середовища	Висока – моделювання практичних ситуацій	Обмежена – переважно інформацією про ситуації
Готовність до взаємодії з дітьми та батьками	Формується завдяки партнерській моделі взаємодії на рівні «викладач-здобувач»	Формується шляхом тренування в різних ролях (учасники освітнього процесу)	Частково закладається на теоретичному рівні, приклади або з досвіду викладача, або з підручника
Приклади методів	SWOT-аналіз, PEST-аналіз, партисипативне планування,	Мозковий шторм (Brainstorming), метод кейсів (Case Study),	Лекція, усне пояснення, ілюстрація, демонстрація, вправи (репродуктивне

	партисипативний імерсивний театр, «відкритий простір», фокус-групи, воркшопи, дослідження-дії, «Світове кафе»	рольова гра, метод проєктів, дебати, прес-метод, імітаційні та ділові ігри, «Коло ідей», «Прес-метод», метод «Акваріум»	відтворення), читання та конспектування літератури фронтальне опитування, використання підручника та робочих зошитів (коуч-зшитків), реферування
Основна форма реалізації	Тренінги, воркшопи, колективні обговорення, проєкти	Групові заняття, практикуми, ігрові формати	Аудиторні заняття, самостійне читання літератури
Очікувані результати	Формування педагогічної рефлексії, навичок взаємодії з батьками, відповідальності за прийняття рішень	Розвиток практичних умінь, комунікації, роботи в команді	Засвоєння теоретичного матеріалу, запам'ятовування термінів, класифікацій
Переваги	Поглиблення професійної ідентичності, розвиток критичного мислення, суб'єктності	Підвищення зацікавленості, інтеграція знань і практики, високий рівень мотивації	Чіткість структури, контрольованість, масовість
Недоліки	Високі вимоги до професійної підготовки викладача, потреба додаткового часу як на підготовку, так і проведення	Необхідність спеціального навчання, підготовки ресурсів	Однобічність, низький рівень залученості та мотивації, відсутність практичної спрямованості, пасивність здобувачів
Актуальність для підготовки майбутніх вихователів	Висока – забезпечує готовність до взаємодії з дітьми, батьками та педагогами ЗДО	Висока – формує сучасні компетентності, орієнтовані на практичну діяльність	Середня – формує лише підґрунтя теоретичних знань, не враховує потреби сучасної дошкільної освіти

Отже, партисипативні та інтерактивні методи є пріоритетними у сучасній педагогічній підготовці майбутніх вихователів, оскільки вони сприяють практичній спрямованості, розвитку професійного мислення, умінню працювати в команді, будувати партнерські взаємини з

родинами. Традиційні методи не втрачають своєї цінності як базовий інструмент передачі знань, однак мають обов'язково поєднуватися з активними формами для забезпечення компетентнісного підходу до освіти.

Партисипативні методи (фокус-групи, воркшопи, дослідження-дії, «Світове кафе» тощо) розвивають у здобувачів комунікативну, фасилітаційну та рефлексивну компетентності – саме ті, що визначені в Професійному стандарті вихователя закладу дошкільної освіти [13].

Українські громади наразі потребують педагогів, які вміють вибудовувати довіру, слухати та чути «голоси дітей» та мобілізувати спільноту довкола безпечного й підтримувального середовища для дітей. Партисипативні методи тренують ці навички на етапі підготовки фахівців для закладів дошкільної освіти.

Концепція «чути голос дитини» – це дитиноцентрований підхід, за якого дорослі створюють простір та умови, що дозволяють дитині:

- вільно висловлювати власні думки, почуття й досвід (voice);
- мати аудиторію, яка активно слухає (audience);
- впливати на рішення, що стосуються її життя (influence);
- робити це у безпечному та доступному просторі (space).

Дослідниця L. Lundy запропонувала нову модель *Space – Voice – Audience – Influence* та застерегла від формального «надання слова дитині» без реального впливу [20].

Ця модель (чотирикомпонентний каркас), відома як Lundy model of participation, що деталізує статтю 12 Конвенції ООН про права дитини, яка гарантує дітям право «бути почутими та щоб їхня думка була врахована». Останніми роками модель L. Lundy було інтегровано в політики ВООЗ, Єврокомісії та національні освітні стратегії, доводячи практичну дієвість цього підходу.

Концепція «чути голос дитини» – це більше, ніж можливість говорити; це системна практика, що надає дітям простір, підтримку та вплив на рішення. У дошкільній освіті вона вимагає переосмислення ролі вихователя: від «організатора» до «фасилітатора дитячого досвіду». Правильне впровадження підвищує якість освітнього

середовища, формує у дітей відчуття власної значущості та готує їх до активної громадянської участі в майбутньому.

На жаль, без системної інтеграції партисипативних підходів існує ризик повернення до «трансляційної» моделі, яка суперечить компетентнісній парадигмі й вимогам європейських стандартів якості ЕСЕС [26].

Конвенція ООН про права дитини (ст. 12) гарантує право бути вислуханою у справах, що її стосуються. *Вихователь, не знайомий з партисипативною дидактикою та її методами, обмежує реалізацію цього права.* Отже, опанування відповідних методів є не лише педагогічним, а й правовим зобов'язанням.

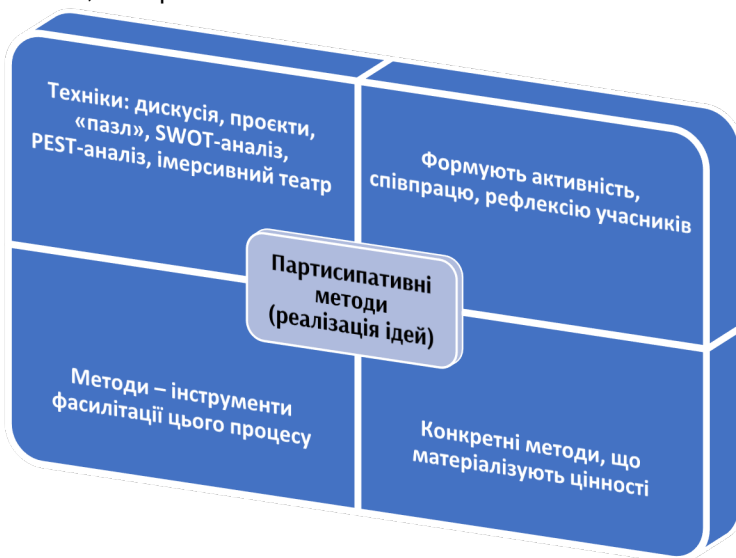


Рис. 4. Місце партисипативних методів у системі підготовки майбутніх вихователів до професійної діяльності в закладах дошкільної освіти

Отже, партисипативні методи допомагають адаптуватися до цих змін, забезпечуючи більш гнучкий та інтерактивний освітній процес. Запропонуємо власне визначення терміну *«партисипативні методи у системі підготовки майбутніх вихователів до професійної діяльності в закладах дошкільної освіти»* – це сукупність

педагогічних технологій та прийомів, що передбачають активне залучення студентів до освітнього процесу, спільну діяльність викладача та здобувачів, а також колективні рішення, обговорення та рефлексію [18]. Партисипативні методи та прийоми надають студентам можливість розвивати: комунікативні навички, які є ключовими для успішної роботи з дітьми та їхніми батьками; критичне мислення та рефлексію; колаборацію та креативність, іншими словами – «soft skills» [9-10]. Партисипативні методи та прийоми уможливають застосування в освітньому процесі закладу вищої освіти інтерактивних технологій, що підвищує залученість студентів, а також якість їхнього навчання.

Використання партисипативних методів та прийомів в підготовці майбутніх педагогів є актуальним і необхідним для забезпечення високої якості освіти, формування й розвитку професійних компетентностей здобувачів вищої освіти, їхньої успішної адаптації до сучасних викликів і вимог ринку праці.

Далі назвемо та запропонуємо декілька прикладів партисипативних методів та прийомів, які є результативними під час викладання блоку гуманітарних дисциплін (на прикладі дисципліни «Педагогіка дітей раннього та дошкільного віку») [9].

До партисипативних методів можна віднести:

- *інтерактивні лекції, семінари та практичні заняття (прийоми: активне обговорення, рольові ігри, дискусії під час лекцій та семінарів тощо);*

- *проектна діяльність (прийоми: організація груп студентів для виконання проєктів, спрямованих на вирішення реальних педагогічних завдань, форсайт-ігри тощо);*

- *симуляції та моделювання (прийоми: ігри-симуляції, або ігри-катастрофи, аналіз екстремальних ситуацій з роботі з дітьми раннього та дошкільного віку, що вимагають швидкого і правильного рішення; створення ситуацій, близьких до реальних умов праці в закладах дошкільної освіти з метою відпрацювання навичок тощо);*

- *рефлексивні практики (прийоми: ведення щоденників рефлексії під час педагогічної практики, групові обговорення та аналіз власного досвіду тощо) [18].*

Назвемо також й *інші методи, які науковці відносять до партисипативних*: тренінги, кейси, імерсивні (занурення), менторинг та тьюторинг, сторітелінг, скаффолдінг, веб-квести та онлайн-інструменти, інтерв'ю, мозковий штурм тощо. Зазначимо, що кожен із зазначених партисипативних методів має низку прийомів, що поглиблюють їх по вертикалі, або розширюють по горизонталі, додаючи ще нові авторські прийоми [10]. Методи можуть домінувати (на лекційному занятті), поєднуватися (на семінарському занятті), доповнювати один одного та збагачуватися прийомами (на практичному занятті).

Ми назвали партисипативні методи та прийоми, які найчастіше використовуються викладачами під час здобуття студентами формальної освіти в ЗВО. Проте є методи, які результативні в неформальній освіті здобувачів спеціальності А2 Дошкільна освіта. Так, є сенс зреалізувати *перехресне навчання як партисипативний метод в неформальних умовах*, таких як музеї та адвент-центри для дошкільників, коли можна пов'язати освітній контент з проблемами, які важливі для студентів. Ці зв'язки працюють в обох напрямках. Навчання в аудиторії буде збагачено досвідом із повсякденного життя; неформальне навчання можна також поглибити, додавши питання, які слід з'ясувати під час відвідування музею.

До початку відвідування студентами музею іграшки (м. Київ) було запропоновано перегляд відео лекції проф. К. Крутій «Сучасні іграшки для сучасних дітей», а також покликання на сайти музеїв іграшок зі всього світу та серію запитань до складання тез про сучасні іграшки (тут використано метод «Клас до гори дриґом»). Зазначимо, що ці пов'язані враження викликають додатковий інтерес і мотивацію у студентів до вивчення теми «Ігрова діяльність дітей раннього та дошкільного віку».

На думку К. Крутій та ін. [3; 18], *результативність цього методу полягає в тому*, що викладач спочатку пропонує та обговорює питання для спостереження аудиторії, потім студенти досліджують проблему під час відвідування музею (передбачено екскурсію, або віртуальний музей), роблять світлини та нотатки, а потім діляться своїми висновками під час практичного в аудиторії для створення

індивідуальних або групових відповідей [18]. Цей перехресний освітній досвід використовує сильні сторони обох середовищ (формальна і неформальна освіта) та надає здобувачам вищої освіти автентичні можливості для навчання.

До інструментів та ресурсів партисипативних методів ми відносимо:

- *цифрові платформи та програми* (онлайн-платформи для спільної роботи, обміну матеріалами та дистанційного/змішаного навчання);
- *навчальні матеріали та посібники* (спеціалізовані Е-посібники та методичні рекомендації);
- *технологічні засоби* (відео, інтерактивні презентації) [1; 3; 12].

Отже, перевагами партисипативних методів та прийомів є: систематичне відстеження прогресу студентів (метод скаффолдінгу [10]), надання зворотного зв'язку про їхні досягнення та прогнозування можливостей покращення. Симуляції та моделювання реальних педагогічних ситуацій [2; 7] допомагають здобувачам вищої освіти якісніше підготуватися до майбутньої професійної діяльності з дітьми раннього та дошкільного віку, а використання викладачем партисипативних методів та прийомів мотивує студентів відповідати цим вимогам.

Далі пропонується добірка партисипативних методів, які активно застосовуються в підготовці майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в Маріупольському державному університеті викладами кафедри дошкільної освіти. Запропоновані далі методи ґрунтуються на залученні здобувачів до спільного обговорення, прийняття рішень, планування та оцінювання освітніх процесів, що сприяє формуванню професійної суб'єктності та готовності до педагогічного партнерства.

Навчання складання SWOT-аналізу та PEST-аналізу

майбутніх вихователів та керівників закладів дошкільної освіти

SWOT-аналіз – це практичний інструмент стратегічного мислення, який може і має бути інтегрований у підготовку майбутніх

керівників ЗДО. Розберімо детально, що це і як його застосовувати саме у дошкільній педагогіці.

SWOT-аналіз (від англ.):

S – Strengths (сильні сторони),

W – Weaknesses (слабкі сторони),

O – Opportunities (можливості),

T – Threats (загрози).

Це аналітичний метод, який дозволяє оцінити внутрішній потенціал і зовнішні чинники, що впливають на діяльність організації (у нашому випадку – ЗДО або керівника як управлінця).

План семінарського заняття

Дисципліна: Менеджмент у галузі дошкільної освіти

Тема: Навчання складання SWOT-аналізу. Педагогічна ситуація «Відкриття ясел для дітей від 3-х місяців у громаді»

Цільова аудиторія: здобувачі 1 курсу магістратури спеціальності «Дошкільна освіта. Інклюзія»

Тривалість: 2 акад. години (90 хв)

1. Мета заняття: пояснити сутність SWOT-аналізу та його роль у плануванні освітніх послуг; окреслити нормативно-правові та соціальні передумови відкриття ясел для немовлят.

Очікуваний результат здобувач уміє:

- зібрати та систематизувати дані за схемою SWOT;
- сформувати ключові висновки і стратегічні опції для ЗДО;
- працювати в команді, презентувати результати, аргументувати пропозиції;
- усвідомлювати соціальну значущість освітньої послуги для громади;
- дотримуватися принципів етичного маркетингу й інклюзії.

2. Підготовка викладача та студентів.

З боку викладача: підготувати презентацію «Алгоритм SWOT-аналізу» (8-10 слайдів); аркуші А3 з чотирисекторною матрицею; добірку статистики (народжуваність, попит на ясла, кадрові ресурси

громади; сайт Державної служби статистики <https://ukrstat.gov.ua/>);
чек-аркуш критеріїв оцінювання групових робіт.

Збоку здобувачів: попереднє опрацювання ЗУ «Про дошкільну освіту» та Держстандарту дошкільної освіти (2021) щодо дітей до 3 р.; збір мікроданих про власну громаду (кількість дітей 0-3 р., наявні ЗДО тощо).

3. Структура семінарського заняття

Таблиця 3

Структура семінарського заняття

Етап	Час	Діяльність викладача	Діяльність студентів	Методи / засоби
1. Організаційно-мотиваційний	5'	Вітання, оголошення теми, зв'язок із ОПП	Уточнюють очікування	Метод «Криголам» («Ice-breaker»): запитання «Чи потрібні ясла немовлятам саме у вашій громаді?»
2. Міні-лекція-нагадування «Що таке SWOT»	10'	Короткий огляд концепту, етапів і типових помилок	Слухають, ставлять запитання, уточнення	Презентація, приклад
3. Аналіз вихідної ситуації	10'	Демонструє статистичні дані та обмеження (норми СанПіН, кадрові вимоги)	Занотовують, ставлять запитання	Факт-шит («fact sheet»)-аркуш фактів), графіки

4. Формування малих груп (4-5 ос.)	2'	Об'єднати здобувачів у 3-4 групи	Об'єднуються	Метод «нумерація-перерахунок»
5. Групова робота: складання матриці SWOT	25'	Консультує, ставить навідні запитання	Заповнюють 4 сектори; виокремлюють 3 ключові пункти у кожному секторі	Матриця А3, маркери, Google Docs/Padlet
6. Формування стратегічних висновків	10'	Нагадує про зв'язки S-O, W-O тощо	Виписують 2-3 «стратегії» (наприклад, «SO — партнерство зпологовим будинком»)	Таблиця «SWOT → стратегія»
7. Презентація результатів	20'	Модерує захист (до 4 хв на групу)	Презентують, обговорюють	Метод «Галерея»/ «peer review»
8. Рефлексія та узагальнення	5'	Підсумовує спільні знахідки, демонструє «зведену» SWOT-матрицю	Заповнюють «смайлик-картку» успіху/труднощів	Онлайн-слово-хмара (Mentimeter)
9. Оцінювання та домашнє завдання	3'	Оголошує бали й критерії, дає інструкцію до ДЗ	Фіксують ДЗ	Чек-аркуш оцінювання

4. Критерії оцінювання групової роботи (10 балів)

Показник	Макс бали
Повнота та релевантність пунктів SWOT	3
Логічність стратегічних висновків	3
Використання фактичних даних громади	2
Якість презентації (структура, аргументи, час)	2

5. Домашнє завдання

Індивідуальна робота (до 600 слів). Проаналізуйте один зі стратегічних напрямів, вироблений вашою групою, і розробіть мінімальний план дій (SMART-формат) для його реалізації на першому році роботи ясел.

6. Ресурси та матеріали

Закон України «Про дошкільну освіту» (ред. 2024) – вимоги до ясел. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3788-20#Text>

Наказ МОЗ № 234 «Санітарний регламент для ЗДО». <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0563-16#Text>

Держстандарт ДО (2021) – освітні напрями «Особистість дитини», «Гра дитини» <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0033729-21#Text>

SWOT-шаблон (друк + Google Sheets).

Відеоролик (3 хв) «Приклад роботи ясел у громаді». <https://mu.edu.ua/c/Vwk3V>

7. Інклюзивний та цифровий акценти

Універсальний дизайн: можливість заповнювати шаблон як вручну, так і онлайн; використання піктограм для студентів із ООП.

Цифрові інструменти: Padlet для спільного збору ідей; Mentimeter для рефлексії; Google Sheets для підсумкової матриці.

Очікуваний підсумок. Після заняття студенти не лише розуміють теорію SWOT, а й практично володіють алгоритмом аналізу та вміють проектувати стратегії відкриття й розвитку ясел, що відповідає компетентнісним вимогам сучасного менеджменту дошкільної освіти.

Далі у таблиці 4 наводимо приклад виконаного здобувачами 1 курсу магістратури SWOT-аналізу педагогічної ситуації з теми: «Відкриття ясел для дітей з трьох місяців у громаді».

SWOT-АНАЛІЗ**Тема: відкриття ясел для дітей від 3-х місяців у громаді**

Сильні сторони (Strengths)	Слабкі сторони (Weaknesses)
Підвищення рівня доступності раннього догляду та розвитку дітей у громаді.	Брак фахівців, підготовлених до роботи з дітьми до 1 року.
Соціальна підтримка сімей, особливо матерів, які виходять на роботу після декрету. Можливість раннього виявлення та супроводу дітей з особливими потребами. Новий освітній простір – сучасний, інклюзивний, безпечний. Зростання іміджу громади як соціально орієнтованої.	Психоемоційна незрілість немовлят до перебування в колективі. Значні фінансові витрати на створення безпечного середовища та медичної підтримки. Недостатнє розуміння потреб дітей до року серед громади і частини педагогів. Високі вимоги до нормативного, санітарного та гігієнічного забезпечення.
Можливості (Opportunities)	Загрози (Threats)
Розширення партнерства з батьками та створення батьківських асоціацій.	Ймовірність перевантаження персоналу через високу інтенсивність догляду.
Залучення грантового фінансування (державного, міжнародного) на розвиток раннього догляду.	Недотримання індивідуального режиму немовлят.
Підвищення кваліфікації вихователів, розвиток нових спеціальностей (гувернер, няня, асистент немовляти).	Відсутність усталеної нормативно-правової бази щодо організації догляду за дітьми до 1 року в ЗДО.
Розвиток міжвідомчої співпраці: освіта – медицина – соціальні служби.	Неможливість налагодження міжвідомчої співпраці, відсутність фахівців
Запровадження сучасних підходів (сенсорна педагогіка, методика Емі Піклер, Марія Монтессорі для немовлят).	Негативне ставлення частини батьків до віддавання дітей у ясла з 3 місяців.

На мою думку, є сенс також запровадити для здобувачів 1 курсу магістратури (спеціальність А2 «Дошкільна освіта») навчання методиці PEST-аналізу.

PEST-аналіз (Political, Economic, Socio-cultural, Technological) – це системне дослідження зовнішнього макросередовища, покликане виявити чинники, що визначають життєздатність, конкурентоспроможність і сталість освітньої установи чи проєкту.

PEST-аналіз є методом стратегічного аналізу зовнішнього середовища, який дозволяє системно оцінити вплив політичних (P), економічних (E), соціальних (S) та технологічних (T) чинників на реалізацію певного проєкту, ініціативи або сфери діяльності.

У підготовці магістрів з дошкільної освіти PEST-аналіз використовується як інструмент прийняття обґрунтованих управлінських рішень, зокрема – під час планування інновацій, модернізації освітнього середовища або розробки програм розвитку закладу дошкільної освіти.

Інтеграція PEST-аналізу в систему підготовки майбутніх педагогів не лише розширює їхнє розуміння професійного контексту, а й зміцнює управлінську та прогностичну компетентність. Це особливо важливо у період трансформацій у дошкільній освіті – цифровізації, ранньої соціалізації, інклюзивного підходу, змін у структурі родини та очікувань суспільства від вихователя.

Далі наведемо приклади практичних завдань для студентів спеціальності «Дошкільна освіта», які опановують інструмент PEST-аналізу в контексті професійної підготовки:

Приклади практичних завдань для застосування PEST-аналізу студентами

Завдання 1. PEST-аналіз локального освітнього проєкту

Мета: сформувати вміння застосовувати інструмент PEST для оцінки зовнішнього середовища.

Зміст завдання: здійснити PEST-аналіз ідей освітньої ініціативи на базі вашої громади або умовного ЗДО (наприклад: відкриття сенсорної кімнати, створення ясельної групи для дітей до 1 року, запуск інклюзивної групи).

Очікувані кроки: визначити обрану ініціативу; побудувати чотири блоки: політичні, економічні, соціальні, технологічні чинники; зробити висновки про доцільність і ризики реалізації.

Завдання 2. Порівняльний PEST-аналіз у форматі групової роботи

Мета: навчити аналізувати та порівнювати вплив зовнішніх умов на різні види освітньої діяльності.

Зміст завдання: у складі групи оберіть два різні формати дошкільної освіти (наприклад: комунальний ЗДО та сімейний мінісадок; приватна Montessori-група та комунальні ясла). Проведіть порівняльний PEST-аналіз кожного варіанта.

Очікувані результати: таблиця або інфографіка з порівняльним аналізом; усне представлення висновків (презентація).

Завдання 3. Ситуаційна гра «Рада громади»

Мета: закріпити навички аналізу умов прийняття управлінських рішень у галузі дошкільної освіти.

Зміст завдання: майбутні вихователі розподіляються на ролі: представники громади, вихователі, батьки, завідувач ЗДО, депутат селищної ради, інвестор. Завдання – прийняти рішення про відкриття нового ЗДО у громаді. Кожна група готує свою частину PEST-аналізу та презентує аргументи.

Форма презентації: публічне обговорення з фасилітатором (викладачем), захист рішень.

Завдання 4. Міні-дослідження: «Тенденції, що впливають на дошкільну освіту в Україні»

Мета: сформувати здатність студентів аналізувати актуальні тенденції і систематизувати їх за структурою PEST.

Зміст завдання: опрацювати 3–5 відкритих джерел (аналітичні звіти, публікації МОН, ЗМІ, освітніх аналітичних центрів) та скласти PEST-матрицю, що відображає актуальні впливи на дошкільну освіту в Україні.

Форма роботи: індивідуальна або парна аналітична таблиця з короткими висновками.

Отже, визначимо переваги застосування завдань з PEST-аналізом у підготовці майбутніх вихователів.

- Майбутні вихователі вчать мислити стратегічно, планувати з урахуванням реального середовища.

- Розвивається вміння бачити дошкільну освіту в ширшому суспільному контексті.

- Створюються умови для інтеграції теорії і практики у прийнятті рішень в освітній сфері, зокрема в дошкільній.

Далі наведемо приклад PEST-аналізу теми: «Відкриття ясел для дітей з трьох місяців у громаді», який містить оцінку політичних, економічних, соціальних та технологічних чинників.

1. Політичні (Political)

Законодавча підтримка: 3 1 січня 2025 набрав чинності Закон України «Про дошкільну освіту», який дозволяє створювати ясла для дітей вже з трьох місяців.

Децентралізація влади: самоврядування громад може приймати рішення про відкриття інфраструктури на місцях, фінансувати її або залучати партнерів.

Санітарні норми безпеки та ліцензування: усі ясельні групи мають відповідати вимогам ліцензування, санітарним нормам, нормам безпеки – умови контролю/перевірки гарантовані державою.

Військовий контекст: унаслідок війни більше уваги приділено до безпеки інфраструктури ЗДО, а також потреби громад у послугах догляду навіть у критичних умовах.

2. Економічні (Economic)

Підтримка зайнятості батьків: орієнтація на батьків, які частіше йдуть на роботу – можливість повернути на ринок праці до 350–750 тис. жінок.

Фінансування ЗДО: первинне фінансування з місцевих бюджетів, можливе співфінансування (державні гранти, партнерство з приватним сектором).

Інвестиції в інфраструктуру: необхідність закупівлі спеціалізованого обладнання, підвищення заробітної плати педагогів, додаткові витрати на навчання персоналу.

Ефект масштабу: облаштування ясел може стати частиною стратегії економії через утримання мереж ЗДО, зменшення простоїв будівель і персоналу.

3. Соціальні (Social)

Суспільна реакція: має різні оцінки – одні схвально ставляться як до розширення свободи вибору, інші – із пересторогами щодо психоемоційного здоров'я дитини.

Попит батьків: Наявність дефіциту місць у ЗДО для дітей із 1 року спонукає до розвитку ясел.

Культурно-моральна складова: частина суспільства вважає, що діти до року повинні залишатися з матір'ю – потребує попередження маніпуляцій і зміни стереотипів.

Страхи та очікування: батьки бояться за здоров'я, інфраструктуру, умови догляду – потребують інформаційної відкритості, залучення у процеси прийняття рішень.

4. Технологічні (Technological)

Професійний розвиток персоналу: необхідність навчання педагогів та вихователів роботі з немовлятами – нові програми, тренінги.

Обладнання та інновації: використання сучасного обладнання – спеціалізовані меблі, сенсори безпеки, технології дистанційного інформування батьків про стан дитини.

Гігієна та здоров'я: впровадження технологій швидкої дезінфекції, моніторингу стану здоров'я (безконтактні термометри, системи вентиляції тощо).

Цифрова комунікація: платформи для батьків (мобільні додатки, внутрішні чати, фото- та відеозвіти), що підвищують довіру та забезпечують прозорість.

Отже, запропонуємо висновки PEST-аналізу.

Політика – законодавство підтримує, однак потреба у контролі та організації залишається ключовою.

Економіка – має довгостроковий позитивний ефект для громади, але потребує ресурсів на старті.

Соціум – соціальні очікування зміщуються у бік посиленої підтримки батьківської зайнятості, але потребують культивування довіри.

Технології – справжня трансформація потребує інвестицій в інфраструктуру, персонал, сучасні комунікаційні рішення.

Рекомендації: громадам варто впроваджувати пілотні проекти з відкриття ясел, залучаючи батьків до консультацій, використовуючи підтримку держави та грантові можливості. Успіх залежить від балансу макро-чинників, особливо – довіри та ресурсної готовності.

Що таке фасилітація в освіті?

Фасилітація (від англ. facilitate – «полегшувати, сприяти») – це метод, який полягає у створенні сприятливих умов для того, щоб група здобувачів сама генерувала ідеї, шукала рішення, аналізувала досвід та навчалася у взаємодії.

У класичному розумінні – це ведення групового процесу без диктату змісту, але з чіткою структурою та підтримкою з боку фасилітатора (викладача).

У чому суть методу фасилітації для студентів педагогічної спеціальності?

У підготовці майбутніх вихователів метод фасилітації допомагає:

- Навчити працювати в команді (як у реальному ЗДО).
- Формувати критичне мислення (замість відтворення «правильних» відповідей).
- Створювати середовище співпраці та довіри.
- Залучати кожного до активної участі (особливо інтровертів).
- Змінити роль викладача – не «контролер», а партнер, модератор процесу;
- Змоделювати майбутню професійну діяльність, адже фасилітація – це також спосіб комунікації з батьками, колегами, дітьми.



Рис. 5. Інструменти фасилітації, що задіяні в партисипативних методах

Наведемо приклад практичного заняття з використанням фасилітації.

Дисципліна «Педагогіка дітей раннього та дошкільного віку».

Тема: «Створення сенсорно збагаченого середовища в групах дітей раннього віку».

Тривалість: 2 академічні години (90 хвилин).

Метод: мозковий штурм + фасилітаційні карти.

Студенти розробляють макети групових кімнат, моделюють інтер'єри з урахуванням віку, сенсорної інтеграції, безпеки.

Форма заняття: фасилітаційна сесія (групова робота з етапами занурення, генерації, синтезу і презентації)

Мета заняття: сформувати у здобувачів уявлення про принципи сенсорно збагаченого середовища; ознайомити з критеріями добору сенсорного матеріалу для дітей 1–3 років; розвивати вміння

працювати в групі, приймати колегіальні рішення, аргументувати педагогічний вибір.

Очікувані результати: майбутні вихователі розуміють значення сенсорного розвитку для дітей раннього віку; уміють розробити модель сенсорно збагаченого середовища відповідно до вікових та психофізіологічних особливостей дитини; працюють у команді на засадах взаємоповаги та конструктивного діалогу.

Матеріально-технічне забезпечення: фліпчарти, стікери, маркери; картки з вхідними кейсами та запитами; добірка фото/відео сенсорних осередків у ЗДО; сенсорні матеріали (фактурні тканини, предмети з різною борічністю (вагою), звукові коробочки, саше з травами та прянощами тощо).

Структура заняття

Вступ. Обговорення проблеми: Що таке сенсорно збагачене середовище на думку дорослого та дитини?

Мета та алгоритм фасилітаційної сесії: формування запиту (визначення проблеми) – майбутні вихователі формують індивідуальні очікування на стікерах.

Об'єднання в мікрогрупи (4–5 осіб). Групова проблема: що має бути в сенсорно збагаченому середовищі для дітей 1–3 років у громаді?

Генерація ідей (фасилітація). Робота груп у форматі «Стіни ідей»: підгрупи отримують «сенсорні ділянки» (зір, слух, дотик, нюх, рух), генерують ідеї, малюють схеми.

Фасилітатор спрямовує шляхом постановки відкритих запитань: Що важливо врахувати? Які ризики? Що доступно в громаді?

Синтез та презентація моделей. Кожна група презентує свою модель сенсорно збагаченого середовища.

Обговорення та рефлексивне оцінювання: чи охоплено всі сенсорні канали?

Рефлексія та підсумок. Вправа «Один предмет – одне відкриття».

Рефлексивна сітка:

- Що дізналися?
- Що було несподіваним/новим?

- Що зможу застосувати в роботі з дітьми?

Прикінцева рефлексія від викладача з підкріпленням наукових тез.

Завдання для самостійної роботи: підготувати ескіз сенсорного осередку для групи раннього віку (з коротким описом і фотоілюстраціями). Опрацювати статті:

Крутій К.Л. Що таке сенсорно збагачене середовище. / Крутій К.Л., Попович О.М. *Вихователь методист дошкільного закладу*. №10. 2020. С. 6-10.

Крутій К.Л. ECERS-R для оцінки сенсорно збагаченого середовища груп раннього віку. / Крутій К.Л., Попович О.М. *Вихователь методист дошкільного закладу*. 2020. №10. С.11-14.

Партисипативне проєктування та імерсивний театр

У підготовці здобувачів спеціальності А2 «Дошкільна освіта» партисипативне проєктування – це метод, який формує не лише знання, а й компетентність діяти разом із іншими, у співтворчості, для дітей.

Партисипативне проєктування – це спільне планування, розробка та реалізація рішень за участі всіх зацікавлених сторін. У педагогічному контексті – це спосіб організації навчання, за якого студенти, викладачі, вихователі, батьки, діти – всі мають право голосу і впливу в процесі створення освітніх проєктів чи рішень.

У чому ж цінність партисипативного проєктування для підготовки здобувачів? Передусім, здобувачі є ініціаторами, учасниками змін; проєкти базуються на потребах ЗДО, а з батьками вихованців відбувається співпраця і спільне рішення проблем. У студентів формуються компетентності, а саме: *професійні*: уміння працювати в команді, навички фасилітації та ведення проєктів, здатність чути потреби інших (емпатія, діалог); *соціальні*: відповідальність за рішення, громадянська активність, демократичне мислення; *освітні*: інтеграція знань із педагогіки, психології, менеджменту; розробка практичних моделей тощо.

Далі пропоную практичне заняття з дисципліни «Педагогіка дітей раннього та дошкільного віку».

Тема: Створення «грязьових кухонь» («mud kitchen») просто неба для організації дозвілля дітей дошкільного віку влітку.

Метод: партисипативне проектування.

Тривалість: 2 академічні години (90 хвилин).

Форма проведення: групова взаємодія з активним залученням здобувачів до створення реального освітнього продукту.

Мета заняття: ознайомити здобувачів із концепцією «mud kitchen» як інноваційного елементу в організації літнього дозвілля дошкільників; залучити до спільного проектування функціональної, безпечної та доступної грязьової кухні; сприяти розвитку ініціативності, партнерської взаємодії.

Очікувані результати: майбутні вихователі: розуміють педагогічну цінність гри з природними та неструктурованими матеріалами; уміють проектувати ігровий простір просто неба з урахуванням вікових потреб дітей; здатні до співпраці в групі на засадах рівноправного партнерства.

Матеріальне забезпечення: стіни ідей (фліпчарти, маркери, стікери); муляжі або фото елементів mud kitchen; каталоги матеріалів (контейнери, посуд, природні ресурси); відео/презентація прикладів «грязьових кухонь» з інших країн; друковані шаблони плану майданчика (макети).

Структура заняття

1. *Вступ. Обговорення: що таке «грязьова кухня» («mud kitchen») і чому вона корисна?*

Демонстрація відеофрагменту з гри дітей у mud kitchen
<https://www.facebook.com/groups/973478327404582/>

Визначення теми заняття та форми – партисипативне проектування.

2. *Генерація ідей (партисипативний діалог). Робота в групах (4–5 осіб): відповісти на запитання:*

- *Що має бути у грязьовій кухні?*
- *Що доступно в садочку (ресурси)?*
- *Як забезпечити безпеку, зручність, креативність?*

3. *Партисипативне проєктування* (групова розробка). Групи створюють свій макет грязьової кухні на шаблоні (розташування, матеріали, місце зберігання, джерела води тощо).

4. *Презентація проєктів* – кожна група представляє свій проєкт («Міні-ярмарок ідей»). Кожен студент обирає найкращу ідею за критеріями: цікаво, реально, корисно для дитини.

5. *Рефлексія та висновки*. Вправа «Партисипативне колесо» (учасники коротко відповідають на питання: що я створив сьогодні?, чим пишаюсь?, що візьму для власної практики?).

Прикінцева рефлексія від викладача з підкріпленням наукових тез.

Завдання для самостійної роботи: підготувати пропозицію для місцевої громади або закладу щодо створення грязьової кухні з описом етапів реалізації, можливих партнерів і безпечних матеріалів.

Партисипативний імерсивний театр у підготовці здобувачів вищої освіти за спеціальністю А2 «Дошкільна освіта» – це педагогічна технологія, у межах якої майбутні вихователі створюють і проживають театралізовані «ситуації занурення», виступаючи одночасно митцями й активними учасниками дії. Головною метою є формування професійних (зокрема, творчо-комунікативних, проєктувальних і рефлексивних) компетентностей, потрібних для організації сенсорно збагаченого, емоційно безпечного освітнього середовища для дітей раннього та дошкільного віку.

Імерсивне навчання сягає корінням у занурювальний театр, який запрошує глядачів перенестися крізь театральний світ як активних учасників. «Відчиняючи» двері в інший світ, глядачі можуть відчувати все: від благоговіння до захоплення. *Імерсивне навчання* – це підхід до освіти, що передбачає розміщення тих, хто навчається у вигаданому або реальному світі, представлення їх як персонажів історії, а їхні дії та робота є невід’ємною частиною розвитку оповіді. Здобувачам, яких викладач залучає до імерсивного навчання, може знадобитися написати історії або сценарії, щоб допомогти вигаданим персонажам вирішити проблему, дізнатися про місцеву історію, щоб врятувати когось тощо, але в усіх випадках їхня діяльність у сюжеті є важливою для вирішення виявленої проблеми.

У дисертаційному дослідженні Jamel R. Pittman, метою якого було опис досвіду впровадження імерсивних навчальних технологій у віртуальних середовищах для викладачів вищої освіти в Університеті Костал-Бей [22]. Керуючись конструктивістською теорією навчання, яка наголошує на побудові знань шляхом набуття власного досвіду, автор дослідив, як викладачі розробляли та впроваджували імерсивні навчальні середовища для підвищення залученості студентів та результатів навчання. Дані були зібрані за допомогою інтерв'ю, тем у журналах та фокус-груп з викладачами різних дисциплін. Результати показали, що імерсивні навчальні технології підвищили залученість студентів, сприяли критичному мисленню та полегшили застосування знань у реальному світі. Учасники викладацького складу також виокремили проблеми, включаючи розбіжності в доступі до технологій, когнітивне перевантаження та необхідність педагогічної адаптації. Дослідження сприяє розумінню того, як імерсивне навчання змінює навчальну практику та пропонує розуміння для розвитку імерсивної педагогіки у вищій освіті.

Студенти не «грають роль», а живуть у штучно створеному просторі історії, взаємодіючи між собою та з матеріалами так, аби події розгорталися від прийнятих ними рішень. Така практика відображає основний принцип імерсивного театру – «глядач як співтворець». Поєднання театрального мистецтва й методик дошкільної освіти будується на реальних ситуаціях (кейс-стаді), дитячих казках, сюжетно-рольових іграх, STREAM-дослідженнях тощо, що дає змогу студентам одразу тестувати педагогічні прийоми в умовах «живого» відгуку аудиторії.

Імерсивне навчання, як освітня стратегія, ґрунтується на теорії *immersive learning*, де навчальний зміст подається крізь сюжет із чіткою логікою завдань, а виконання дій учасниками визначає розвиток історії; це підсилює мотивацію й дозволяє відпрацьовувати *soft skills* – комунікацію, критичне мислення, колаборацію, креативність – у безпечному й емоційно захопливому контексті [16].

Так, Анджела Колверт (Dr. Angela Colvert), заступниця директора з інновацій Шеффілдського університету та наукова співробітниця Роѐмптонського університету, досліджує практику

імерсивного навчання Punchdrunk Enrichment у школах з 2015 року. Результати її дослідження засвідчують, що педагогічна сила імерсивного навчання полягає в тому, як афективні аспекти (відчуття мети, терміновості, спільноти та місця як можливості) впливають на педагогічні ефекти, які відчувають педагоги, діти та митці (такі як спільне формування історій та подолання викликів) [28].

Залучення мультимодальних стимулів (інклюзивність та сенсорна насиченість: світлові, звукові, тактильні, ароматичні ефекти тощо) розширює можливості роботи з дітьми різних типів сприйняття, зокрема з особливими освітніми потребами, що відповідає сучасним вимогам інклюзивної дошкільної освіти.

Результативність для майбутнього вихователя визначається: сформованою здатністю конструювати інтерактивне розвивальне середовище; розвитком емпатії та навичок «чути голос дитини» у процесі проживання ролей; відпрацюванням командної співпраці та рефлексивного аналізу власних дій; готовністю застосовувати імерсивні підходи для підтримки когнітивного, емоційного й соціального розвитку дітей.

Отже, *партисипативний імерсивний театр у підготовці здобувачів за спеціальністю А2 «Дошкільна освіта»* – це цілісна технологія, що інтегрує принципи сучасного інтерактивного театру з методиками дошкільної освіти для формування компетентних, креативних та педагогічно чутливих фахівців.

Приклад сценарію партисипативного імерсивного театру з теми: «Конфліктні ситуації у взаємодії батьків та вихователів закладу дошкільної освіти».

Мета: виявити типові проблеми у взаємодії педагогів і батьків у ЗДО; надати студентам можливість проаналізувати конфліктні ситуації, запропонувати способи їх конструктивного розв'язання; розвивати навички емпатії, комунікативної чутливості, партнерського стилю взаємодії.

Учасники: актори (4–6 здобувачів) – розігрують ситуацію, запропоновану викладачем; глядачі (інші майбутні вихователі, ролі: студентки-практикантки) – мають право втрутитися в гру, змінити

поведінку героя, запропонувати рішення; фасилітатор (режисер п'єси) – модерує процес, ставить запитання, підтримує діалог.

Сценарій ситуації для інсценування: «Знову синочок хворіє – у чому винен садок?»

Дійові особи: вихователька Софія Павлівна – досвідчена, але має певні ознаки емоційного вигорання; мама Любов – емоційна, турботлива, працююча жінка; директорка садочка – спостерігає або втручається (за сценарієм); інші батьки / діти – другорядні ролі.

Сюжет та місце дії: ранок у роздягальні ЗДО. Мама привела Тарасика після хвороби. Любов (мама) (підвищеним тоном): – Це вже вчетверте за два місяці! У садку щось не так! Дитина тільки-но одужала – і знову кашляє. Тут завжди протяги і хворі діти ходять!

Софія Павлівна (спокійно, формально): – Пані Любове, ми все провітрюємо згідно з нормами, а температуру міряємо щоранку.

Любов: – А чому тоді моя дитина постійно хворіє? Ви ж маєте відповідати за безпеку!

Софія Павлівна: – Це ж ваша відповідальність, у Тарасика слабкий імунітет. Ви просто ведете дитину без довідки, а потім звинувачуєте нас.

Любов (з обуренням): – Я працюю! Я не можу сидіти вдома постійно! Ви самі приймаєте не тільки мою дитину, але й інших дітей без довідок! І взагалі – ви грубі! Чому я маю залишати дитину, коли вона нормально себе почуває?

У цей момент фасилітатор зупиняє гру.

Імерсивна частина (інтерактивна): фасилітатор ставить запитання глядачам:

- Що ви побачили у цій ситуації?
- Де почався конфлікт?
- Чи всі сторони були почуті?

Глядачам пропонується увійти в роль:

Замість виховательки → як можна було відповісти інакше?

Замість мами → як можна аргументовано висловити занепокоєння?

Додати інші ролі: наприклад, директорка садочка, медсестра, бабуся, яка привела онуку, інші батьки.

Відтворення альтернативних версій сцени з втручанням глядачів-акторів: версія з емпатичним слуханням; версія з залученням директорки як посередниці; версія з фокусом на спільне рішення (впровадити «батьківський моніторинг здоров'я» тощо).

Рефлексія та обговорення (запитання до обговорення):

- Що змінилося, коли до сцени втручалися глядачі?
- Які відповіді були ефективнішими для запобігання ескалації?
- Чи можна уникнути конфлікту, залишаючись професіоналом?
- Які моделі партнерства ми можемо будувати з батьками?

Очікувані освітні результати

Усвідомлення джерел конфліктів у педагогічній взаємодії.

Тренування мовленнєвих стратегій ненасильницької комунікації.

Розуміння важливості поваги до позиції батьків та збереження педагогічної етики.

Задля реалізації партисипативного імерсивного театру з теми «Конфліктні ситуації у взаємодії батьків і вихователів закладу дошкільної освіти» нами розроблено *картки ролей з психологічним портретом акторів*. Їх можна роздрукувати та роздати студентам перед початком гри для глибшого занурення в образ.

Картка ролі: вихователька Софія Павлівна, вік: 47 років, стаж: 25 років. Характер: спокійна, стримана, схильна до формального стилю спілкування. Мотивація: дотримання правил, збереження контролю, прагнення уникнути зайвих емоцій. Вразливі місця: не любить, коли її звинувачують або ставлять під сумнів її досвід, має ознаки емоційного вигорання. Типова реакція в конфлікті: дистанціюється, посиляється на інструкції, ухиляється від глибокого обговорення. Педагогічне гасло: «Порядок – запорука здоров'я і безпеки кожної дитини».

Картка ролі: мама Любова, вік: 33 роки, сімейний статус: мати-одиначка, працює повний день. Характер: емоційна, захисна, виснажена турботами, готова боротися за дитину. Мотивація: почуватися впевнено, що її дитина в надійних руках; бажає поваги до себе. Вразливі місця: відчуття провини за хвороби дитини, страх

втратити роботу через часті лікарняні. Типова реакція в конфлікті: емоційний вибух, переклад відповідальності, критика. Батьківське гасло: «Я мушу захистити власну дитину!».

Картка ролі: директорка садочка ЗДО, вік: 53 роки, стаж: 30+ років, адміністративна посада – 10 років. Характер: авторитетна, дипломатична, прагматична, мислить категоріями закону і репутації. Мотивація: уникнути конфліктів, зберегти імідж закладу, забезпечити сталість колективу. Вразливі місця: неприйняття відкритої критики публічно, прагнення до контролю ситуації. Типова реакція в конфлікті: намагається «погасити» конфлікт через офіційне врегулювання, без емоцій. Гасло: «Працюємо в межах закону та здорового глузду»

Картка ролі: батько-спостерігач / інший батько, вік: 39 років, роль: у сцені – сторонній спостерігач або учасник, який може втрутитися. Характер: виважений, з почуттям справедливості, але не завжди готовий висловитись. Мотивація: щоб конфлікти не заважали дитині; хоче спокою, але іноді мовчить «для уникнення проблем». Вразливі місця: не любить відкритих конфліктів, уникає відповідальності. Типова реакція: мовчазна підтримка однієї зі сторін або спроба згладити кути. Гасло: «Хай вирішують самі, головне – щоб дитина була спокійна».

Картка ролі: студентка-практикантка, вік: 21 рік, роль: спостерігає за ситуацією, почувається невпевнено, але має власну думку. Характер: емпатійна, але нерішуча; розуміє обидві сторони. Мотивація: навчитися правильній комунікації, не повторити чужих помилок. Типова реакція: слухає, рідко втручається, але готова до рефлексії після ситуації. Гасло: «Я ще навчаюсь, але хочу розуміти, як діяти правильно».

Отже, завдяки багатоактному партисипативному імерсивному театру майбутні вихователі краще розуміють, як конфлікт еволюціонує, як його можна залагодити на різних рівнях – індивідуальному, адміністративному, колективному.

Методичний консилиум та «Світове кафе» як партисипативні методи підготовки майбутніх вихователів до роботи з дітьми раннього та дошкільного віку

Методичний консилиум як партисипативний метод підготовки майбутніх вихователів до роботи з дітьми раннього та дошкільного віку – це колективна форма партисипативної взаємодії студентів, викладачів, педагогів-практиків та інших фахівців у сфері дошкільної освіти, метою якої є глибокий міждисциплінарний аналіз конкретних педагогічних ситуацій, кейсів, запитів щодо розвитку, навчання, виховання або підтримки дитини від народження до шести (семи) років.

У процесі методичного консилиуму:

- моделюються реальні умови командної професійної діяльності;
- відбувається обмін фаховими думками та оцінками;
- формується рефлексивна, діалогічна й аналітична компетентність майбутнього вихователя;
- закладається готовність працювати в мультидисциплінарній команді (разом із психологом, логопедом, медичним працівником, родиною дитини тощо).

Далі пропонується сценарій методичного консилиуму зі здобувачами другого (магістерського) рівня вищої освіти з теми: *«Підготовка до міждисциплінарної взаємодії в освітньому середовищі закладу дошкільної освіти»*.

Форма заняття: практичне заняття у форматі методичного консилиуму. Тривалість: 90 хвилин (2 академічні години)

Мета заняття: ознайомити здобувачів із принципами міждисциплінарної взаємодії в ЗДО; сформувати навички професійної комунікації з фахівцями суміжних галузей (логопед, психолог, медсестра, батьки тощо); розвивати готовність до командної взаємодії в реальному освітньому середовищі конкретного закладу дошкільної освіти.

Очікувані результати: майбутні вихователі: усвідомлюють цінність і логіку міждисциплінарної взаємодії; відпрацьовують навички

конструктивного професійного діалогу; вчатьс я бачити ситуацію очима різних фахівців; спільно приймають рішення щодо підтримки дитини в ЗДО.

Матеріально-організаційне забезпечення: розташування столів за типом «круглого столу», таблички з написами ролей; фліпчарт або дошка; кейс-ситуація (опис стану дитини та проблеми); картки із завданнями до ролей.

Кейс-ситуація для обговорення

Дитина раннього віку (2 роки 7 місяців), Богданчик – пасивний у групі, не йде на контакт з дорослими; майже не вступає в гру з іншими дітьми; не говорить фразами, лише окремими словами або вигуками; часто заглядає у вікно, не реагує на звертання; батьки заперечують наявність проблем, вважають, що «переросте».

Вихователь	Презентує результати спостереження за поведінкою дитини в групі
Практичний психолог	Висловлює припущення щодо стану соціально-емоційного розвитку
Логопед	Оцінює мовленнєвий рівень та потребу в супроводі
Медична сестра	Повідомляє дані про стан здоров'я, виконання режимних моментів
Батьки	Висловлюють свою позицію, сумніви або спротив
Директорка ЗДО	Модерує консиліум, підтримує конструктивний діалог
Майбутні виховательки (здобувачі)	Ведуть нотатки, фіксують рішення, надають зворотний зв'язок

Рис. 6. Ролі та завдання учасників методичного консиліуму

Структура методичного консиліуму зі здобувачами другого (магістерського) рівня вищої освіти з теми: «Підготовка до

міждисциплінарної взаємодії в освітньому середовищі закладу дошкільної освіти».

1. *Вступне коло. Ознайомлення з темою, оголошення формату. Розподіл ролей. Визначення мети: як підтримати дитину спільно?*

2. *Представлення кейсу. Короткий виклад ситуації від «вихователя». Виступ представників фахівців (психолог, логопед, медсестра, батьки).*

3. *Обговорення – консиліум. Дискусія: Яка підтримка потрібна Андрійкові? Як діяти командно, з повагою до всіх? Як залучити батьків до партнерства? (використання технік: «Я-повідомлення», круг питань, зворотний зв'язок).*

4. *Формулювання рішень. Складання спільного плану підтримки дитини (на фліпчарті): що має зробити вихователь? Яка роль фахівців? який формат взаємодії з батьками?*

5. *Рефлексія та підсумки. Вправа «Світлофор»: зелене коло – що було ефективно; жовте коло – що варто змінити в реальній взаємодії; червоне коло – що потребує уточнення.*

Оцінка професійної ролі студентами: написати коротке есе (до 1 стор.): Що я візьму із методичного консиліуму для своєї майбутньої практики?

«Світове кафе (World Café)» у підготовці майбутніх вихователів до роботи з дітьми раннього та дошкільного віку — це партисипативний метод групової взаємодії та фасилітації, що передбачає обговорення актуальних професійних питань/проблем у формі діалогів за кількома тематичними «столами», де студенти по черзі переходять і долучаються до спільного пошуку рішень, рефлексій та генерації ідей.

Цей партисипативний метод сприяє: розвитку критичного й системного мислення; формуванню комунікації та діалогічної культури майбутнього вихователя; моделюванню та креативності в педагогічній співпраці; осмисленню складних проблем розвитку, навчання і виховання дітей раннього та дошкільного віку; формуванню готовності до командної роботи (колаборації) та фахового консультування.



Рис. 7. Ключові характеристики партисипативного методу «Світове кафе (World Café)»

Далі пропонується сценарій практичного заняття з використанням партисипативного методу «Світового кафе (World Café)» зі здобувачами першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівня вищої освіти з теми: *«Компетентності сучасного вихователя дітей дошкільного віку: погляд зсередини»*. Форма навчання: інтерактивне групове заняття.

Цільова група: майбутні вихователі старших курсів спеціальності А2 «Дошкільна освіта».

Мета заняття: активізувати здобувачів до осмислення суті педагогічних компетентностей; розвинути вміння обґрунтовувати власне професійне бачення вихователя; стимулювати рефлексію і діалог щодо очікувань, цінностей і практичних навичок майбутніх фахівців.

Викладач: модератор, фасилітатор процесу, створює простір для діалогу; пояснює правила, координує ротацію учасників, підсумовує основні думки.

Сценарій практичного заняття з використанням партисипативного методу «Світового кафе (World Café)»

1. *Підготовка аудиторії.* Столи організовано у 4–5 «островів», по 4–5 осіб за кожним; на кожному столі: папір для нотаток, фломастери, кава/чай/печиво (атмосфера неформальності); призначено «господаря столу», який залишається і фіксує ключові ідеї (заздалегідь або після 1-го раунду).

2. *Вступ викладача.* Презентація теми: «Який вихователю потрібен сучасній дитині?»

Опис методу: майбутні вихователі рухаються групами по «столах» за годинниковою стрілкою, обговорюючи запитання, які стосуються теми, і збагачуючи ідеї одне одного. Основне правило: «досвід кожного має значення».

3. *Робота в колах* (4 раунди по 15 хв + 5 хв на ротацію).

Раунд	Тематика обговорення	Приклади запитань
1.	Особистість вихователя	Які риси вихователя ви вважаєте критично важливими для роботи з дітьми? Чому?
2.	Професійні вміння	Якими навичками має володіти вихователю для ефективної взаємодії з дітьми, батьками, колегами?
3.	Вихователю та нові виклики	Як змінюється роль вихователя в умовах цифровізації, інклюзії, соціального тиску, військових подій?
4.	Професійна ідентичність	Як я себе уявляю як майбутнього вихователя? Як я хочу розвиватися у професії?

Дії здобувачів: у кожному раунді обговорюють тему в групі; записують ідеї на папері/постері. Після завершення 15 хв – змінюють стіл, крім «господаря», який коротко знайомить нових учасників із попередніми ідеями.

4. *Узагальнення та презентація.* Усі «господарі» столів презентують ключові думки та напрацювання; викладач фіксує «золоті

цитати» на дошці чи фліпчарті; усі разом формують *«Портрет сучасного вихователя»* – колективне бачення.

5 *Рефлексія та підсумки*. Використати вправу «Професійне зернятко»: кожен студент пише на картці: *Яку ідею/усвідомлення я «виношу» з цієї зустрічі? Що я готовий(-а) «посіяти» у власну практику?*

Викладач підсумовує: професійна компетентність – це не лише знання, а й особистісна позиція, відкритість до змін і готовність діяти командно.

Пропонуємо також *набір карток для столів*, якщо викладач проводить таку форму вперше. Кожну картку можна роздрукувати окремо й покласти на відповідний стіл. Усі картки мають єдину структуру: тема, головне запитання, додаткові запитання для розгортання дискусії.

Стіл 1: «Особистість вихователя». Головне запитання: *Які особистісні якості найбільше впливають на ефективність вихователя?* Додаткові запитання: *Які риси ви найбільше цінуєте у вихователі (як студент/ка, як майбутній колега, як гіпотетичний батько/мати)? Чи має вихователь бути емоційно відкритим? Як формуються ці риси: у процесі життя, навчання чи завдяки досвіду? Що може зруйнувати позитивний образ вихователя в очах дитини?*

Стіл 2: «Професійні вміння вихователя». Головне запитання: *Які практичні вміння формують підґрунтя професійної компетентності вихователя?* Додаткові запитання: *Якими навичками має володіти сучасний вихователь, окрім педагогічних? Що важливіше: знання методик чи вміння комунікувати з дитиною? Чи є місце креативності у щоденній роботі вихователя? Як діяти в ситуації, коли не вистачає досвіду, але потрібна рішучість?*

Стіл 3: «Вихователь та сучасні виклики». Головне запитання: *Як змінюється роль вихователя в умовах викликів сьогодення (цифровізація, інклюзія, війна, батьківська тривожність)?* Додаткові запитання: *Які проблеми сьогодні найчастіше зустрічає вихователь у взаємодії з батьками? Як вихователь може зберігати психологічну стійкість у складних умовах? Чи варто впроваджувати цифрові*

інструменти в дошкільному віці – і яка в цьому роль вихователя? Як реагувати, коли батьки надмірно втручаються в освітній процес?

Стіл 4: «Професійна ідентичність вихователя». Головне запитання: *Як ви уявляєте себе як вихователя у найближчі 5 років?* Додаткові запитання: *Що для вас означає бути професіоналом? Чи відчуваєте ви свою готовність до роботи в ЗДО? Які компетентності ви хочете розвинути насамперед? У чому ваша унікальність як майбутнього вихователя?*

Отже, освітній ефект для студентів: активне залучення до аналізу реальних проблем дошкільної освіти; розвиток м'яких навичок: співпраці, емпатії, фасилітації; формування образу «вихователя-діалогу», а не «вихователя-наказу».

Світове кафе – це не просто метод, а педагогіка довіри, співпраці й обміну досвідом, яка гармонійно вписується в сучасну професійну підготовку вихователя як фасилітатора дитячого розвитку.

Висновки

У дослідженні комплексно обґрунтовано необхідність інтеграції партисипативного підходу в систему професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. Логіка викладення статті переконливо демонструє, що саме участь усіх стейкхолдерів – студентів, викладачів, батьків і громади – дозволяє переформатувати освітній процес у суб'єкт-суб'єктну співпрацю, спрямовану на сталий розвиток дитячої особистості й самого освітнього середовища. Партисипативна дидактика представлена як цілісна освітня філософія, у межах якої педагог і здобувач «співтворюють процес», спільно визначаючи цілі та критерії оцінювання результатів навчання.

У теоретичному вимірі стаття уточнює понятійний апарат: запропоновано розгорнуті дефініції «партисипативна педагогіка», «партисипативна дидактика» та «партисипативні методи», розкрито їхній взаємозв'язок і місце у професійній підготовці майбутніх вихователів. Доведено, що дієвість партисипативної дидактики ґрунтується на трьох ключових принципах – активній взаємодії, діалозі та рефлексії, завдяки чому вона забезпечує формування критично-рефлексивної та соціально відповідальної особистості педагога.

Ключовим концептом, покладеним в основу практичної складової дослідження, є інтеграція Soft skills 4C – критичного мислення, креативності, комунікації та колаборації. Показано, що саме «квартет» м'яких компетентностей задає необхідний баланс аналітичних, інноваційних, мовленнєвих і командних умінь, без яких неможливо ефективно діяти у середовищі, де мінливість, невизначеність, складність та неоднозначність є постійними чинниками професійної діяльності педагога.

Емпірична частина містить розгорнуті приклади упровадження партисипативних методів (SWOT- та PEST-аналіз, «Відкритий простір», фасилітаційні сесії, імерсивний театр, «грязьові кухні» тощо), які забезпечують переходи від теорії до практики й навчають студентів приймати спільні рішення, відповідати за їх реалізацію та оцінювати результативність. Порівняльна таблиця «партисипативні – інтерактивні – традиційні методи» засвідчила, що саме партисипативні техніки генерують найвищий рівень залучення та професійної рефлексії майбутніх вихователів, тоді як традиційні залишаються базовим, але недостатнім інструментом передачі знань.

Правова перспектива дослідження підсилена апеляцією до Конвенції ООН про права дитини (ст. 12) і моделі L. Lundy «Space – Voice – Audience – Influence», що зобов'язує вихователя гарантувати дитині право бути почутою. Отже, нехтування партисипативною дидактикою позбавляє дітей цього права, а тому оволодіння відповідними методами є не лише педагогічною, а й правовою вимогою.

Практична цінність статті виявляється у запропонованих алгоритмах проектування навчальних занять, що поєднують партисипативні й цифрові інструменти, орієнтовані на універсальний дизайн та інклюзивність. Такий підхід відповідає сучасним запитам українських громад, які очікують від вихователя здатності мобілізувати спільноту довкола безпечного, різноманітного та підтримувального середовища для дітей.

Отже, дослідження робить вагомий внесок у розвиток теорії та практики дошкільної освіти, оскільки:

систематизує й конкретизує концепт партисипативності у педагогічній сфері;

аргументує важливість Soft skills 4C як ядра професійної компетентності сучасного вихователя;

пропонує практичні моделі та інструменти, апробовані у підготовці бакалаврів та магістрів спеціальності А2 «Дошкільна освіта»;

окреслює нормативно-правові підстави та етичні орієнтири для залучення дітей і батьків до співтворення освітнього процесу.

Перспективи подальших досліджень убачаються в емпіричній валідації впливу конкретних партисипативних методів на рівень сформованості Soft skills 4C у студентів різних освітніх програм; розробленні цифрових платформ для підтримки партисипативних практик у змішаному та дистанційному форматах; міждисциплінарному аналізі партисипативної педагогіки в контексті післявоєнного відновлення освітньої інфраструктури України. Втілення партисипативної дидактики забезпечує не лише якість педагогічної освіти, а й формує культуру демократії, відповідальності та взаємної підтримки, що є ключовим ресурсом сталого розвитку сучасного суспільства.

Список використаних джерел

1. Бойчук І. Науково-теоретичні основи професійної підготовки майбутніх фахівців у коледжі. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2009. № 12. С. 18 – 21.
2. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посіб. Київ : Академвидав, 2004. 352 с. 17.
3. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій / уклад. Н. П. Наволокова. Харків : Вид. група «Основа», 2009. 179 с.
4. Інноваційно-технологічні засади підготовки фахівців до роботи в інклюзивному середовищі закладу дошкільної освіти : монографія [Електронне видання] / за заг ред. Демидової Ю.О. та ін.; за наук. ред. К.Л. Крутій, О.А. Фунтікової. – Київ: Маріупольський державний університет, 2024. 306 с.
5. Кравчук Р. Партисипативний підхід що це таке: в демократії, стилі управління та педагогіці. URL: <https://nexpress.com.ua/statti/partysypatyvnyi-pidhid-shho-cze-take-v->

demokratiyi-styli-upravlinnya-ta-pedagogiczi-4536.html?utm_source=chatgpt.com (дата звернення: 15.06.2025).

6. Крутій К.Л. Партиципативні методи навчання майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти: прийоми скаффолдінга / К. Л. Крутій // *Актуальні проблеми науки та освіти : зб. матеріалів XXVII підсумкової наук.-практ. конф. викладачів МДУ, м. Маріуполь, 20 лют. 2025 р. / за заг. ред. М. В. Трофименка ; Маріуп. держ. ун-т. Київ, 2025. С. 233–236.*

7. Крутій К.Л. Що таке сенсорно збагачене середовище / Крутій К.Л., Попович О.М. *Вихователь методист дошкільного закладу.* №10. 2020. С. 6-10.

8. Крутій К.Л. ECERS-R для оцінки сенсорно збагаченого середовища груп раннього віку. / Крутій К.Л., Попович О.М. *Вихователь методист дошкільного закладу.* 2020. №10. С.11-14.

9. Крутій К.Л., Попович О. М. Упровадження педагогічної технології скаффолдінгу в практику підготовки майбутніх вихователів до роботи з дітьми раннього віку. *Підготовка фахівців дошкільної та початкової освіти в умовах інтеграції України в європейський освітній простір: Колективна монографія.* Вінниця: ВДПУ, 2023. С. 98–121.

10. Крутій К.Л., Демидова Ю.О. Підготовка здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти до роботи з дітьми, які мають розлад із дефіцитом уваги та гіперактивністю, за сертифікатною програмою «Інклюзія. Забезпечення рівних можливостей». *Інноваційно-технологічні засади підготовки фахівців до роботи в інклюзивному середовищі закладу дошкільної освіти: монографія* [Електронне видання] / Демидова Ю.О. та ін.; за наук. ред. К.Л. Крутій, О.А. Фунтікової. Київ: Маріупольський державний університет, 2025. С.162-236.

11. Лукіяничук А. М., Крутій К. Л., Тиравська Ю. В. Ключові питання світових наукових досліджень у сфері педагогіки: аналіз тенденцій, український досвід. *Академічні візії.* 2023. № 15. Вилучено із <https://www.academy-vision.org/index.php/av/article/view/118>

12. Освітологія: фахова підготовка: навчально-методичний посібник / За ред. В.О. Огнев'юка. К.: ВП «Едельвейс. 2014. 615 с.

13. Про затвердження професійного стандарту «Вихователь закладу дошкільної освіти». Наказ Міністерства економіки від 19 жовтня 2021 р. № 755-21 URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-profesiynogo-standartu-vihovatel-zakladu-doshkilnovi-osviti> (дата звернення: 25.06.2025).

14. Early childhood care and education. An investment in wellbeing, gender equality, social cohesion, and lifelong learning. URL:

<https://www.unesco.org/en/early-childhood-education> (дата звернення: 15.06.2025).

15. Iavarone M., Lo Presti F., & Stangherlin O. Participatory Didactics and the role of feedback through game-based technologies. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*. 2017. № 17(1). P.p. 176–189. URL: <https://doi.org/10.13128/formare-20239> (дата звернення: 27.07.2025).

16. Immersive language learning in a tech-driven world: Can it be done? URL: <https://corporatelearning.ef.com/en/resources/articles/online-immersive-language-learning/> (дата звернення: 25.07.2025).

17. High-Quality Early Childhood Education and Care Systems. Council recommendation 2019. №189.

18. Kruty K., Zdanevych L., Desnova I., Blashkova O., & Zameliuk M. The Main Trends in the Formation of Psychological Competence in the Process of Teacher Training. *Academia*. 2024. № 35-36. P.p. 50-72. URL: <https://pasithee.library.upatras.gr/academia/article/view/5002> (дата звернення: 15.06.2025).

19. Larsson E. (n.d.). Participatory Education: What and Why. Retrieved from. URL: www.ropecon.fi/brap/_ch24.pdf (дата звернення: 27.06.2025).

20. Lundy L. «Voice» is not enough: conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*. 2007. № 33(6). P.p. 927–942. URL: <https://doi.org/10.1080/01411920701657033> (дата звернення: 17.06.2025).

21. Participatory Approach. URL: <https://www.studysmarter.co.uk/explanations/english/tesol-english/participatory-approach/> (дата звернення: 15.06.2025).

22. Participatory Education. URL: https://participedia.net/method/participatory-education?utm_source=chatgpt.com (дата звернення: 27.06.2025).

23. Participatory learning. EiE Glossary. URL: <https://inee.org/eie-glossary/participatory-learning> (дата звернення: 17.06.2025).

24. Partnership for 21st Century Learning (P21). URL: <http://www.21stcenturyskills.org> (дата звернення: 17.06.2025).

25. Partnership for 21st Century Learning® Frameworks & Resources. URL: <https://www.battelleforkids.org/insights/p21-resources/> (дата звернення: 07.06.2025).

26. Proposal for a Council recommendation on the Revision of the Barcelona Targets on early childhood education and care. Explanatory memorandum. 2022. URL: <https://eur-lex.europa.eu/legal->

content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX%3A52022DC0442&utm_source=chatgpt.com (дата звернення: 08.07.2025).

27. Simmons N., Barnard M., Fennema W. Participatory Pedagogy: A Compass for Transformative Learning? *Collected Essays on Learning and Teaching*. 2011. № 4. P. p. 88-94.

28. What is Immersive Learning? Transforming Education through Immersive Learning. URL: https://www.punchdrunkenrichment.org.uk/blog/what-is-immersive-learning?utm_source=chatgpt.com (дата звернення: 27.07.2025).

**ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ
ДО ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ
ТЕХНОЛОГІЙ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ
В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА**

Тетяна ЦЕГЕЛЬНИК,
*доктор філософії, доцент,
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка
(м. Тернопіль)*

Анотація. Актуальність проблеми підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до використання інформаційно-комунікаційних технологій у роботі з дітьми зумовлена цифровізацією освітнього простору, зростанням потреб інклюзивного суспільства, оновленням професійних стандартів і викликами, пов'язаними з індивідуалізацією освітнього процесу. У фокусі уваги перебуває здатність майбутнього вихователя ефективно інтегрувати цифрові інструменти в інклюзивне середовище закладу дошкільної освіти з метою підтримки розвитку кожної дитини, зокрема з особливими освітніми потребами. Стрижневою метою підготовки фахівців є формування цифрової, інклюзивної, комунікативної та рефлексивної компетентностей, необхідних для педагогічного супроводу дитини в умовах технологізованої дошкільної освіти. Доведено, що впровадження таких дисциплін, як «Інформаційно-комунікаційні технології в освіті», «Методика використання інформаційно-комунікаційних технологій у закладі дошкільної освіти», «Комунікація в інклюзивному середовищі», а також активних форм навчання (цифрове моделювання, кейс-аналіз, відеотренінги тощо) є ефективним засобом формування готовності майбутніх вихователів до роботи в цифровому й інклюзивному освітньому просторі. Підкреслено значущість розвитку професійної рефлексії, цифрової етики, навичок альтернативної комунікації, а також здатності адаптувати цифрові

ресурси відповідно до освітніх потреб дітей з різними типами порушень розвитку.

Ключові слова: майбутні вихователі закладів дошкільної освіти, інформаційно-комунікативні технології, інклюзія, діти з особливими освітніми потребами, цифрова компетентність, професійна підготовка, інновації, інклюзивне освітнє середовище.

Abstract. The relevance of preparing future preschool teachers to use information and communication technologies in working with children is determined by the digitalization of the educational space, the growing needs of an inclusive society, the renewal of professional standards, and the challenges associated with the individualization of the educational process. The focus is placed on the ability of future educators to effectively integrate digital tools into the inclusive environment of preschool educational institutions in order to support the development of every child, particularly those with special educational needs.

The central goal of professional training is to develop digital, inclusive, communicative, and reflective competencies that are essential for providing pedagogical support to children in a technologically advanced preschool education context. It has been proven that the introduction of academic disciplines such as “Information and Communication Technologies in Education”, “Methodology of Using Information and Communication Technologies in Preschool Education Institutions”, and “Communication in an Inclusive Environment”, along with the implementation of active learning formats (such as digital modeling, case analysis, video training, etc.), is an effective means of shaping the readiness of future preschool teachers to work within a digital and inclusive educational space.

The significance of developing professional reflection, digital ethics, alternative communication skills, and the ability to adapt digital resources to the educational needs of children with various types of developmental disorders is emphasized.

Keywords: future preschool teachers, information and communication technologies, inclusion, children with special educational

needs, digital competence, professional training, innovations, inclusive educational environment.

Теоретико-методологічні засади підготовки майбутніх вихователів

Сучасний етап розвитку українського суспільства характеризується стрімкими змінами в соціально-економічній, культурній та освітній сферах. В умовах глобалізації, динамічного розвитку інформаційно-комунікативних технологій (далі – ІКТ) та активізації інтеграційних процесів, особливої уваги набуває питання якісної підготовки фахівців у галузі дошкільної освіти. Адже саме дошкільна освіта є важливою ланкою системи неперервної освіти, яка закладає фундамент для подальшого розвитку особистості дитини, формує базові компетентності, необхідні для успішного навчання та життя у сучасному світі.

Вихователь закладу дошкільної освіти (далі – ЗДО) виступає ключовою фігурою у формуванні освітнього середовища, здатного ефективно реалізовувати освітні завдання, сприяти розвитку творчого потенціалу дітей, формувати позитивне ставлення до навчання і суспільних цінностей. Від професійних якостей, компетентності та особистісних характеристик вихователя значною мірою залежить якість дошкільної освіти, а отже, і майбутній успіх вихованців у подальшому освітньому та життєвому шляху [10].

Враховуючи специфіку роботи в умовах інклюзивних груп ЗДО важливим фактором є модернізація педагогічного процесу. В основі підготовки фахівців має бути закладена ідея цінності кожної особи як повноправного учасника соціальних відносин; відповідно, фактична організація освітнього процесу розпочинається із опори навчального курсу на основу інклюзивної педагогіки як науки [17].

В умовах модернізації освітньої галузі особливо актуалізується необхідність формування у майбутніх вихователів професійних компетенцій, які відповідають сучасним вимогам ринку праці та суспільним очікуванням. Зокрема, це стосується вмінь використовувати сучасні освітні технології, здійснювати

індивідуалізацію та диференціацію освітнього процесу, формувати безпечне та інклюзивне освітнє середовище.

Актуальність проблеми підготовки майбутніх вихователів посилюється також зростаючою потребою у висококваліфікованих кадрах, здатних працювати в умовах цифровізації освітнього процесу, ефективно інтегрувати ІКТ у професійну діяльність. Це зумовлює необхідність перегляду та оновлення теоретико-методологічних засад професійної підготовки майбутніх вихователів, зокрема, з акцентом на розвиток інформаційно-комунікаційної компетентності, уміння працювати з освітніми платформами, застосовувати мультимедійні та інтерактивні методики навчання.

Професійна підготовка вихователя, як стверджує Л. Зданевич, передбачає спеціально організовану підготовку майбутніх фахівців у закладі вищої освіти (далі – ЗВО) на засадах теоретичного підходу із практичною реалізацією в процесі різних форм діяльності [6].

Отже, підготовка майбутніх вихователів є складним і багаторівневим процесом, що ґрунтується на широкому спектрі теоретико-методологічних основ. Вона передбачає формування у студентів не лише професійних знань і практичних умінь, а й цілісної педагогічної свідомості, високого рівня рефлексії, професійної відповідальності та етичної зрілості.

Теоретико-методологічні засади підготовки майбутніх вихователів визначаються комплексом сучасних наукових підходів, концепцій і категорій, які забезпечують якісне формування професійних компетенцій фахівців дошкільної освіти.

Принципи підготовки майбутніх вихователів

Методологічною основою підготовки майбутніх вихователів є також принципи (табл. 1), які забезпечують адаптацію освітнього процесу до індивідуальних і суспільних запитів. Зокрема, варіативність навчальних програм дозволяє реалізовувати різні траєкторії професійного зростання.

Таблиця 1

Принципи підготовки майбутніх вихователів

№	Принцип	Змістове трактування принципу
1.	науковості	підготовка майбутніх вихователів має спиратись на науково обґрунтовані підходи, сучасні теоретичні та емпіричні дослідження в галузі дошкільної освіти.
2.	системності	освітній процес організовується у взаємозв'язку всіх компонентів: теоретичної, практичної, методичної підготовки, що забезпечує формування цілісної професійної компетентності.
3.	гуманістичності	майбутні вихователі мають орієнтуватися на цінності гуманізму, поваги до особистості дитини, її прав, свобод, потреб і потенціалу.
4.	особистісно-орієнтованого підходу	навчання спрямовується на розвиток особистісних якостей майбутнього вихователя, враховує його мотивацію, здібності та професійні прагнення.
5.	інноваційності	майбутніх вихователів готують до впровадження інноваційних технологій та методик, формують готовність до творчого експериментування.
6.	практико-орієнтованості	підготовка забезпечує активну участь студентів у практичних заняттях, педагогічній практиці, тренінгах і семінарах.

7.	компетентнісного підходу	освітній процес спрямований на формування чітко визначених професійних компетентностей, необхідних для ефективного здійснення педагогічної діяльності.
8.	безперервності	підготовка сприяє формуванню установки майбутніх вихователів на безперервне професійне зростання та самовдосконалення впродовж життя.
9.	інтегративності	навчання передбачає інтеграцію знань із різних дисциплін (психологія, педагогіка, методика, філософія освіти), що забезпечує комплексне бачення професійних завдань.
10.	рефлексивності	майбутній вихователь розвиває навички аналізу та самоаналізу власної педагогічної діяльності.

За останні роки науковці значно поглибили наукові розвідки, акцентуючи увагу на інтеграції сучасних освітніх технологій, компетентнісному, особистісно-орієнтованому та рефлексивному підходах у професійній підготовці вихователів.

Компетентнісний підхід до підготовки майбутніх вихователів

Компетентнісний підхід до підготовки майбутніх вихователів є сучасною парадигмою педагогічної освіти, яка передбачає формування у студентів чітко визначених компетентностей, необхідних для ефективної професійної діяльності в освітньому середовищі. В основу цього підходу покладено не лише здобуття знань, а й розвиток здатності використовувати їх у практичній діяльності, творчо вирішувати педагогічні завдання, адаптуватися до змінних умов професійного середовища.

Згідно з поглядами Г. Беленької, компетентність розглядається як поєднання теоретичних знань і практичного досвіду, що забезпечують ефективну діяльність у певній сфері діяльності, в нашому випадку – у педагогічній [1].

Зокрема, у дослідженні Т. Бондар та О. Пинзеник розглянуто підходи до формування професійної компетентності вихователів ЗДО як ключового чинника ефективності їх освітньої діяльності [4].

Аналіз досліджень А. Богуш, Л. Березовської, С. Діхтяренко, Н. Маліновської відображає використання компетентнісного підходу як цілісної освітньої стратегії, цей процес охоплює інтеграцію психологічних, педагогічних і методичних засобів, що охоплюють у себе систему підходів, принципів, закономірностей, педагогічних правил, а також форм, методів і технологій навчання. Усе це спрямовано на розвиток у студентів комплексу інтегрованих, ключових та професійно-спеціалізованих компетентностей, необхідних для ефективної педагогічної діяльності у ЗДО [3].

Сутність компетентнісного підходу полягає у переході від традиційного знаннєвого підходу, який був спрямований переважно на засвоєння теоретичних знань, до формування практичних умінь, навичок, професійних та особистісних якостей. Це зумовлює необхідність перебудови освітнього процесу у ЗВО відповідно до нових стандартів, орієнтованих на практичну діяльність, розвиток критичного мислення, комунікативних навичок, соціальної відповідальності та креативності.

Відповідно до професійного стандарту «Вихователь закладу дошкільної освіти» сучасний вихователь має володіти такими компетентностями [14, с.6-8]:

загальні: громадянська компетентність; соціальна компетентність; культурна компетентність; лідерська компетентність; підприємницька компетентність; етична компетентність;

професійні: прогностична компетентність (уміння здійснювати планування та передбачати очікувані результати освітньої діяльності, здатність до формулювання цілей, організації власної професійної діяльності та підготовки до реалізації освітнього процесу; уміння

ведення професійної документації, пов'язаної з педагогічною діяльністю);

організаційна компетентність (уміння реалізовувати освітній процес у закладах дошкільної освіти державною мовою; уміння добирати ефективні методики, організаційні форми і засоби навчання з урахуванням індивідуальних особливостей та потреб дітей; здатність до організації провідної для дошкільного віку ігрової діяльності, інших її форм, а також підтримки самостійних ініціатив вихованців; готовність до здійснення освітньої діяльності з дітьми з особливими освітніми потребами, з урахуванням принципів інклюзивного підходу);

оцінювально-аналітична компетентність (уміння проводити моніторинг якості освітньої діяльності, здійснювати аналіз та інтерпретацію його результатів з метою своєчасного коригування освітнього процесу відповідно до індивідуальних можливостей і потреб дітей; компетентність у визначенні ступеня сформованості ключових компетентностей у вихованців на основі вимог державного стандарту дошкільної освіти);

предметно-методична компетентність (уміння розвивати в дітей ключові компетентності згідно з положеннями державного стандарту дошкільної освіти);

здоров'язбережувальна компетентність (компетентність у створенні умов для фізичної безпеки дітей у закладі дошкільної освіти; уміння забезпечувати психологічну захищеність вихованців шляхом організації сприятливого емоційного клімату в освітньому середовищі);

проектувальна компетентність (уміння створювати та адаптувати освітні простори відповідно до принципів універсального дизайну й індивідуально орієнтованого підходу із застосуванням розумного пристосування);

психо-емоційна компетентність (уміння здійснювати саморефлексію та налагоджувати конструктивну й толерантну взаємодію з учасниками освітнього процесу; здатність оперативно реагувати на зміни, виявляти гнучкість, адаптивність і зберігати психологічну стійкість у напружених ситуаціях);

педагогічне партнерство (уміння налагоджувати результативну професійну комунікацію та співпрацю в межах освітнього процесу; компетентність у залученні всіх учасників освітнього середовища до взаємодії на основі партнерства та розподіленої відповідальності; здатність ефективно працювати в команді, дотримуючись принципів взаємопідтримки та спільного прийняття рішень);

морально-етична компетентність (компетентність у врахуванні культурного, релігійного, соціального та мовного контексту родини під час організації освітнього процесу, з дотриманням принципів толерантності, недискримінації та нейтральності щодо власних переконань і можливих упереджень);

здатність до навчання впродовж життя (уміння здійснювати саморефлексію та об'єктивне оцінювання результатів власної професійної діяльності; компетентність у плануванні та реалізації особистої траєкторії професійного зростання і безперервної самоосвіти);

інформаційно-комунікаційна компетентність (компетентність в орієнтації у сучасному інформаційному просторі та критичному сприйнятті інформації; уміння продуктивно застосовувати інформаційно-комунікаційні технології та електронні освітні ресурси у професійній діяльності; здатність дотримуватись норм цифрової безпеки та відповідальної поведінки в онлайн-середовищі).

У сучасних умовах особливо важливим є розвиток цифрової компетентності вихователів, що передбачає володіння ІКТ, здатність інтегрувати цифрові ресурси в освітній процес, ефективно використовувати дистанційні форми роботи з дітьми та їхніми родинами.

Дослідниці Г. Захарова, Ю. Силенко, Т. Цегельник, трактують інформаційно-цифрову компетентність як інтегровану систему знань, умінь і навичок, що забезпечує ефективне використання інформаційно-комунікаційних технологій у професійному, особистому й соціальному вимірах у контексті сучасного інформаційного суспільства. Вони підкреслюють, що педагог, який прагне бути конкурентоспроможним,

повинен мислити інноваційно, що є необхідною умовою для вирішення складних педагогічних завдань і впровадження новітніх активних форм навчання. У цьому зв'язку важливе місце посідає формування метанавичок – таких спеціалізованих умінь, які дозволяють ефективно організовувати взаємодію на засадах партнерства, проєктувати освітні технології та впроваджувати їх на практиці, а також керувати власним навчанням і професійним розвитком [16, с. 32].

Формування компетентностей здійснюється за допомогою різноманітних педагогічних технологій: кейс-методів, проєктного навчання, проблемного навчання, тренінгів, інтерактивних занять. Важливим аспектом є практична підготовка, яка передбачає проходження педагогічної практики, стажування в закладах дошкільної освіти, участь у педагогічних майстернях, де студенти можуть набути реального досвіду роботи.

Забезпечення ефективності компетентнісного підходу до підготовки майбутніх вихователів потребує створення відповідних умов: оновлення змісту освітніх програм, підвищення кваліфікації викладачів, створення ресурсної бази, що сприяє інтеграції теорії та практики, налагодження партнерських зв'язків із закладами дошкільної освіти для реалізації якісної практичної підготовки.

Отже, компетентнісний підхід у підготовці майбутніх вихователів є ключовим для формування сучасного педагога, здатного до ефективної, творчої та відповідальної діяльності в умовах швидких соціально-культурних змін, що є необхідною умовою якісної дошкільної освіти.

Особистісно-орієнтований підхід до підготовки майбутніх вихователів

Особистісно-орієнтований підхід до підготовки майбутніх вихователів є важливою сучасною парадигмою педагогічної освіти, яка передбачає орієнтацію освітнього процесу на особистість студента, його індивідуальні особливості, потреби, здібності та потенціал. Цей підхід ґрунтується на гуманістичній психології та педагогіці, які визнають особистість студента найвищою цінністю освітнього процесу

та забезпечують створення умов для повноцінного особистісного розвитку та професійного зростання.

Науковці О. Доманюк, Ю. Тимош визначають одним із ключових напрямів підготовки вихователів у контексті особистісно-орієнтованого підходу є розвиток моральної сфери здобувачів вищої освіти. Це передбачає формування в них стійких переконань, етичної поведінки, здатності до гуманних взаємин, доброзичливої взаємодії та взаємопідтримки. Важливим є також виховання моральних цінностей, високого рівня моральної свідомості, моральних потреб, емоційної чутливості, а також набуття навичок і звичок етично обґрунтованої поведінки в різних сферах життєдіяльності. Особлива увага приділяється засвоєнню моральних норм, прагненню до постійного самовдосконалення та дотриманню принципів загальнолюдської етики [5].

Особистісно-орієнтований підхід передбачає перехід від традиційних педагогічних моделей, що акцентують увагу на передачі знань, до моделей, які враховують унікальність кожного студента, сприяють розвитку його активності, самостійності та творчості. В основу цього підходу покладено принцип поваги до особистості студента, визнання його права на власний темп навчання та розвиток, індивідуальний стиль діяльності [18].

У рамках особистісно-орієнтованого підходу педагог виступає не просто як носій інформації, а як наставник, фасилітатор, який допомагає студентам самостійно знаходити відповіді на питання, ставити перед собою професійні цілі, розвивати навички саморегуляції, критичного мислення, рефлексії та творчого вирішення педагогічних завдань.

Основними принципами особистісно-орієнтованого підходу є:

1. Індивідуалізація навчання – врахування особливостей кожного студента, його здібностей, інтересів, темпу навчання, стилю пізнавальної діяльності.
2. Саморозвиток – створення умов для самостійного здобуття знань, розвитку професійних навичок та особистісних якостей.

3. Гуманізм – орієнтація освітнього процесу на повагу до особистості студента, створення атмосфери довіри, взаєморозуміння, підтримки та співпраці.

4. Активність – стимулювання активної участі студентів у навчально-виховному процесі, розвиток їхньої ініціативи, відповідальності за власне навчання та професійне зростання.

Для реалізації особистісно-орієнтованого підходу у підготовці майбутніх вихователів використовуються різноманітні педагогічні технології: інтерактивні методи навчання (тренінги, дискусії, мозкові штурми), які дозволяють студентам активно включатися у процес навчання, висловлювати власні думки, розвивати комунікативні навички; проєктне навчання, що сприяє розвитку самостійності, творчості, навичок планування та реалізації педагогічних проєктів; рефлексивні технології, які забезпечують аналіз студентами власної навчальної та професійної діяльності, розвиток навичок самоаналізу, самокорекції та самовдосконалення; педагогічні практики, під час яких студенти отримують можливість безпосередньо взаємодіяти з дітьми, застосовувати теоретичні знання у практичній діяльності, набувати досвіду педагогічної роботи у реальних умовах.

Особистісно-орієнтований підхід передбачає розвиток таких ключових особистісних якостей майбутніх вихователів:

- емпатії – здатності розуміти та співпереживати почуттям дітей та їхніх батьків, створювати атмосферу емоційної підтримки та довіри;

- відповідальності – усвідомлення значення своєї педагогічної діяльності, вміння брати на себе відповідальність за результати роботи з дітьми;

- креативності – здатності до творчого підходу у вирішенні педагогічних завдань, використання нестандартних, інноваційних форм і методів роботи;

- толерантності – поваги до різноманітності, вміння приймати індивідуальні особливості кожної дитини, формувати інклюзивне освітнє середовище;

- самоорганізації – здатності ефективно планувати та організовувати власну професійну діяльність, контролювати її результати, вчасно коригувати свої дії;

- рефлексивності – здатності критично оцінювати власні педагогічні дії, аналізувати їх ефективність та постійно працювати над їх удосконаленням.

Для ефективного впровадження особистісно-орієнтованого підходу необхідно створити відповідні організаційно-педагогічні умови: адаптацію освітніх програм до потреб студентів, забезпечення кваліфікованого супроводу викладачами, наявність сучасних ресурсів для навчання, сприяння створенню комфортного психологічного клімату в навчальному закладі.

Отже, особистісно-орієнтований підхід є ефективною педагогічною стратегією, що дозволяє підготувати вихователів нового покоління – компетентних, креативних, здатних до саморозвитку та адаптації до змін у професійному середовищі. Цей підхід не лише сприяє розвитку професійних навичок майбутніх педагогів, але й формує в них важливі особистісні якості, необхідні для ефективної діяльності в сучасному освітньому просторі.

Рефлексивний підхід до підготовки майбутніх вихователів

Рефлексивний підхід, який активно досліджують сучасні українські науковці, зокрема І. Романюк, забезпечує формування у майбутніх вихователів здатності до глибокого осмислення власної педагогічної діяльності, усвідомлення своїх професійних дій та їх наслідків. Він є важливою передумовою професійного самовдосконалення педагога, сприяє формуванню педагогічної культури й відповідальності за результати освітнього процесу [7].

Рефлексивний підхід до підготовки майбутніх вихователів є важливою сучасною педагогічною стратегією, яка базується на здатності студентів аналізувати власний досвід, оцінювати свої дії, усвідомлювати власні професійні позиції та коригувати свою діяльність для підвищення ефективності педагогічної роботи. Рефлексія є

центральною категорією цього підходу і визначається як процес самопізнання, самоспостереження та самооцінки, спрямований на усвідомлення студентами своїх професійних та особистісних якостей.

Сутність рефлексивного підходу полягає у створенні освітнього середовища, яке стимулює студентів до постійного аналізу власної діяльності, дозволяє їм оцінити правильність своїх педагогічних рішень, зрозуміти причини успіхів або невдач, а також визначити шляхи подальшого професійного та особистісного зростання. Такий підхід допомагає майбутнім вихователям формувати критичне мислення, аналітичні здібності, розвивати навички самоорганізації та самовдосконалення [7].

Основними принципами рефлексивного підходу є:

1. Усвідомленість – здатність студента чітко усвідомлювати та аналізувати свої педагогічні рішення та вчинки.
2. Критичність – формування навичок критичної оцінки власної діяльності та готовності до її коригування.
3. Постійність – систематичне здійснення рефлексивної діяльності, що сприяє безперервному професійному розвитку.
4. Відкритість – готовність студента до сприйняття зворотного зв'язку від викладачів, колег, дітей та їхніх батьків, що дозволяє покращувати свою професійну діяльність.

У рамках рефлексивного підходу педагогічна діяльність розглядається як циклічний процес, що складається з таких етапів:

- постановка завдання або проблеми;
- виконання педагогічних дій;
- аналіз та оцінка результатів власної діяльності;
- визначення шляхів удосконалення своєї професійної роботи.

Для ефективної реалізації рефлексивного підходу використовуються різноманітні педагогічні технології:

- рефлексивні щоденники – ведення записів студентами щодо аналізу своєї педагогічної діяльності, опис власних відчуттів, вражень, труднощів та досягнень;

- кейс-методи – аналіз реальних або змодельованих педагогічних ситуацій, що дозволяє студентам усвідомити різні аспекти педагогічної діяльності, оцінити можливі варіанти дій та наслідки;

- відеоаналіз – перегляд та аналіз записів власних педагогічних занять для визначення сильних та слабких сторін своєї діяльності;

- групові дискусії та обговорення – створення умов для обміну думками, зворотного зв'язку, що допомагає студентам отримати зовнішню оцінку своєї діяльності та розширити своє розуміння педагогічних ситуацій.

Рефлексивний підхід сприяє формуванню таких ключових компетентностей майбутніх вихователів:

- рефлексивна компетентність – здатність аналізувати власну педагогічну діяльність, визначати причини своїх успіхів та невдач, розробляти стратегії самовдосконалення;

- критичне мислення – вміння об'єктивно оцінювати власні дії, приймати обґрунтовані рішення, прогнозувати наслідки своїх педагогічних дій;

- саморегуляція – здатність планувати, контролювати та коригувати власну професійну діяльність, ефективно використовувати свій час та ресурси;

- комунікативні навички – вміння вести конструктивний діалог, враховувати думки інших, отримувати та надавати конструктивний зворотний зв'язок;

- емоційна грамотність – здатність розпізнавати та керувати власними емоціями, розуміти емоції інших, створювати позитивний емоційний клімат у взаємодії з дітьми та дорослими.

Для реалізації рефлексивного підходу необхідні відповідні умови:

- створення атмосфери довіри та підтримки в освітньому середовищі, яка дозволяє студентам відкрито ділитися своїми думками та почуттями;

- адаптація освітніх програм для включення рефлексивних компонентів у навчальний процес;
- забезпечення кваліфікованого супроводу викладачами, які виступають наставниками у процесі рефлексивного аналізу;
- надання доступу до сучасних освітніх ресурсів та інструментів, що сприяють рефлексії (електронні щоденники, платформи для обговорень, онлайн-форуми тощо).

Отже, рефлексивний підхід до підготовки майбутніх вихователів забезпечує розвиток професійних та особистісних якостей, необхідних для ефективної педагогічної діяльності. Він дозволяє студентам постійно аналізувати та вдосконалювати власну діяльність, формує їхню здатність до самокритичності та професійного зростання, що є основою успішної роботи в сучасному освітньому просторі.

Як зазначають, М. Карпенко, П. Микитенко, важливою складовою теоретико-методологічних засад є інтеграція сучасних освітніх технологій, зокрема інтерактивних і цифрових технологій навчання. Використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, таких як мультимедійні презентації, освітні платформи, віртуальні середовища, забезпечує активізацію пізнавальної діяльності студентів, формування їхніх цифрових компетенцій та навичок роботи з інформацією, що особливо актуально в умовах цифровізації суспільства [9; 11].

Отже, теоретико-методологічні засади підготовки майбутніх вихователів у сучасному українському освітньому просторі передбачають інтеграцію компетентнісного, особистісно орієнтованого, рефлексивного підходів та сучасних освітніх технологій, що дозволяє забезпечити комплексне формування висококваліфікованих педагогічних кадрів, здатних успішно вирішувати сучасні професійні виклики.

Організація інклюзивного освітнього середовища у ЗДО

Інклюзивне освітнє середовище у ЗДО є сучасним і актуальним підходом, спрямованим на забезпечення рівних можливостей для навчання, розвитку та соціалізації усіх дітей, незалежно від їхніх фізичних, психічних, інтелектуальних або інших особливостей. Цей підхід передбачає створення таких умов, які дозволяють кожній дитині максимально реалізувати власний потенціал, почуватися комфортно і захищено у освітньому просторі, активно взаємодіяти з однолітками та педагогами.

Інклюзивне освітнє середовище ґрунтується на принципах рівності, поваги до різноманітності, доступності освіти та соціальної інтеграції. Головною метою інклюзивного підходу є не просто перебування дітей з особливими освітніми потребами (далі – ООП) у групах загального розвитку, а забезпечення їм повноцінної участі в освітньому процесі, розвиток соціальних навичок та самостійності, підготовка до подальшого успішного навчання та життя у суспільстві.

Основні компоненти інклюзивного освітнього середовища у ЗДО:

1. Фізична доступність – створення умов, що дозволяють дітям з ООП безперешкодно пересуватися та користуватися всіма приміщеннями і територією закладу (спеціально обладнані приміщення, пандуси, поручні, адаптовані меблі).

2. Навчальна доступність – адаптація освітніх програм, методик, дидактичних матеріалів відповідно до індивідуальних потреб та можливостей дітей.

3. Соціально-психологічна доступність – формування атмосфери прийняття та поваги, створення сприятливого психологічного клімату, попередження стигматизації та дискримінації.

4. Кадрове забезпечення – наявність у закладі кваліфікованих фахівців (психологів, дефектологів, логопедів), які надають підтримку дітям, батькам та педагогам.

Для створення інклюзивного середовища важливими є такі умови:

- професійна підготовка педагогічного персоналу, орієнтована на розвиток інклюзивної компетентності, яка охоплює

знання та вміння працювати з дітьми з різними особливостями розвитку;

- активна взаємодія з батьками дітей, залучення їх до освітнього процесу, надання консультативної та психологічної підтримки.

- формування інклюзивної культури серед педагогів, дітей та батьків, що базується на цінностях толерантності, взаємоповаги та емпатії.

Інклюзивний підхід передбачає індивідуалізацію освітнього процесу, яка забезпечується розробкою індивідуальних освітніх програм для дітей з ООП. Ці програми дозволяють враховувати особливості розвитку кожної дитини, ставити досяжні цілі, підбирати відповідні методики та засоби навчання.

Важливу роль в інклюзивному середовищі відіграє команда психолого-педагогічного супроводу, яка забезпечує постійний моніторинг розвитку дитини, надає необхідну підтримку педагогам, проводить корекційно-розвиткову роботу.

Ефективність інклюзивного освітнього середовища у ЗДО значною мірою залежить від правильного вибору методів та форм роботи з дітьми. Найбільш ефективними є:

- ігрові методики – допомагають дітям засвоювати знання та навички у природних умовах, сприяють розвитку комунікативних та соціальних умінь;

- сенсорна інтеграція – дозволяє дітям з різними сенсорними порушеннями краще адаптуватися до навколишнього середовища, розвивати сенсорні навички;

- арт-терапевтичні методики – забезпечують емоційний розвиток, допомагають дітям висловлювати свої почуття та переживання, знижують рівень тривожності.

Інклюзивне освітнє середовище має низку переваг: сприяє формуванню соціальних навичок у всіх дітей, їхній адаптації до життя в різноманітному суспільстві; зменшує соціальну ізоляцію дітей з ООП; стимулює педагогів до професійного зростання, розвитку нових компетентностей; виховує у дітей та дорослих позитивні ставлення до

різноманітності, толерантність, повагу до індивідуальних особливостей кожного.

Отже, створення інклюзивного освітнього середовища у ЗДО є важливою умовою сучасної освіти, що забезпечує повноцінний розвиток усіх дітей, формує в них навички взаємодії, сприяє успішній соціалізації та адаптації у суспільстві. Інклюзивне навчання є не лише вимогою часу, а й важливим елементом формування демократичного, толерантного суспільства, в якому кожна дитина має рівні права та можливості для розвитку.

Категорії дітей з особливими освітніми потребами

У контексті реалізації інклюзивного навчання особливої уваги потребує вивчення категорій дітей дошкільного віку з ООП, що зумовлює необхідність наукового аналізу специфіки їх розвитку, освітніх запитів, психолого-педагогічного супроводу та адаптації в умовах ЗДО.

Відповідно до положень Закону України «Про освіту», до осіб з особливими освітніми потребами належать ті, хто потребує постійної або тимчасової підтримки у процесі здобуття освіти [13]. Такий підхід акцентує увагу на необхідності створення інклюзивного освітнього середовища, яке забезпечувало б умови для всебічного розвитку та ефективного навчання дітей з різноманітними потребами. У цьому контексті особливо важливо впроваджувати індивідуалізовані освітні траєкторії та адаптивні педагогічні підходи, що сприятимуть інтеграції дітей у навчальне середовище й соціум загалом.

Згідно з положеннями Міжнародної класифікації стандартів освіти (ISCED), особливі освітні потреби розглядаються як такі, що вимагають залучення додаткових ресурсів для забезпечення ефективного навчання [19]. До таких ресурсів належать: фахівці, які супроводжують і підтримують освітній процес; спеціалізовані навчальні матеріали, у тому числі корекційні та допоміжні засоби; а також фінансова підтримка у вигляді цільових бюджетних витрат, спрямованих на надання спеціалізованих послуг .

Отже, діти з особливими освітніми потребами – це особи, які мають різні порушення розвитку (фізичного, психічного, мовленнєвого, інтелектуального тощо), що перешкоджають їхньому повноцінному засвоєнню освітніх програм у загальноприйнятих умовах без додаткової допомоги.

М. Порошенко визначає такі основні категорії дітей дошкільного віку з ООП [12, с. 81-82]:

1. *Діти з порушеннями слуху* (ця категорія охоплює глухих, слабочуючих та пізнооглухлих дітей. Їм властиві труднощі у формуванні мовлення, обмеження в комунікативній сфері, що позначається на когнітивному, соціальному та емоційному розвитку. Для ефективного розвитку необхідна корекційна робота, спрямована на розвиток слухового сприймання, зорово-моторної координації, альтернативних способів комунікації).

2. *Діти з порушеннями зору* (діти з повною втратою зору (сліпі), з частковими порушеннями (слабозорі), а також з функціональними розладами зорового аналізатора. Порушення зору впливають на розвиток просторових уявлень, пізнавальної активності, рухової сфери. У роботі з цією категорією застосовуються тактильні, слухові та компенсаторні методики, спеціальні дидактичні матеріали).

3. *Діти з інтелектуальними порушеннями* (діти з легкою, помірною, тяжкою та глибокою інтелектуальною недостатністю. Їх характеризує затримка у формуванні пізнавальної сфери, емоційно-вольових процесів, мовлення. В освітньому процесі використовуються адаптовані програми, методи індивідуалізації, засоби сенсорного та ігрового розвитку).

4. *Діти із затримкою психічного розвитку* (ЗПР) (відзначаються нерівномірністю психічного розвитку, переважно через соціальні, медико-біологічні або психогенні чинники. Такі діти мають знижену пізнавальну активність, нестійкість уваги, низький рівень довірливої діяльності. Корекційна робота орієнтована на стимулювання загального розвитку, підвищення рівня соціальної адаптації).

5. *Діти з порушеннями опорно-рухового апарату (ОРА)* (ця категорія охоплює дітей з дитячим церебральним паралічем, вродженими чи набутими вадами рухового апарату. Вони мають порушення рухової активності, координації, моторики, що впливає на загальний розвиток і пізнавальні функції. Потребують фізичної реабілітації, ерготерапії, логопедичного супроводу).

6. *Діти з порушеннями мовлення* (діти із загальним недорозвитком мовлення, фонетико-фонематичними та лексико-граматичними порушеннями, заїканням, ринолалією тощо. Вони мають труднощі в артикуляції, словниковому запасі, граматичному оформленні мовлення. Необхідні індивідуальні логопедичні заняття, ігрові вправи, формування фонематичного слуху).

7. *Діти з розладами аутистичного спектра (РАС)* (діти, у яких спостерігаються специфічні труднощі у соціальній взаємодії, комунікації, поведінковій гнучкості. Спостерігаються сенсорні особливості, ригідність, труднощі з адаптацією. Ефективними є методики прикладного аналізу поведінки (АВА), візуальна підтримка, сенсорна інтеграція).

8. *Діти з емоційно-вольовими порушеннями* (сюди відносяться діти з підвищеним рівнем тривожності, агресивності, гіперактивності, а також ті, хто страждає від наслідків психотравм. Психолого-педагогічна робота передбачає використання методів арттерапії, казкотерапії, емоційного тренінгу).

9. *Діти з комплексними порушеннями або коморбідними станами* (це діти з поєднаними порушеннями (наприклад, порушення слуху й інтелекту, зір і мовлення). Потребують мультидисциплінарного підходу, комплексної діагностики, поєднання різних видів корекційної підтримки).

10. *Діти з соціальними ризиками* (неблагополучне середовище, внутрішньо-переміщені особи, діти війни) (діти часто мають вторинні порушення розвитку, соціальну дезадаптацію, тривожність, недовіру до дорослих. Потребують психосоціальної підтримки, стабільного середовища, індивідуалізованого підходу).

Для кожної категорії дітей з ООП необхідна розробка індивідуального освітнього маршруту, який враховує тип порушення, рівень розвитку, ресурсне середовище та можливості дитини. Такий підхід передбачає: створення індивідуального плану розвитку; міждисциплінарну співпрацю фахівців; тісну взаємодію з батьками; адаптацію середовища та програм; регулярний моніторинг динаміки розвитку дитини.

У межах сучасної системи інклюзивного навчання вкрай важливою є систематизація знань про різні категорії дітей дошкільного віку з ООП. Дошкільний вік є сенситивним періодом, коли педагогічний вплив має вирішальне значення для подальшого розвитку особистості. Правильне визначення потреб дитини, зумовлених її індивідуальними особливостями або порушеннями розвитку, дозволяє своєчасно застосовувати адекватні корекційно-розвиткові, навчальні та виховні стратегії. У таблиці подано систематизовану інформацію про основні категорії дітей з ООП у дошкільному віці та описано характерні освітні потреби, які слід враховувати при організації освітнього процесу в ЗДО (табл. 2.).

Таблиця 2

Категорії дітей дошкільного віку та їхні особливі освітні потреби

№	Категорія дітей з ООП	Характерні особливості розвитку	Особливі освітні потреби
1.	Діти з порушеннями слуху	Недорозвиток мовлення, обмежене слухо-сприймання, труднощі комунікації	Використання жестової мови, сурдопедагогіка, зорово-слухові матеріали
2.	Діти з порушеннями зору	Складнощі у формуванні просторових уявлень, координації, моторики	Тактильні засоби, адаптовані іграшки, використання аудіосупроводу, шрифт Брайля

3.	Діти з інтелектуальними порушеннями	Знижена пізнавальна активність, порушення мислення, мови, пам'яті	Просте і чітке інструктажування, повторення, індивідуалізація завдань
4.	Діти із затримкою психічного розвитку	Нерівномірний розвиток, емоційна нестабільність, низька довільність	Гнучкий темп навчання, додаткова мотивація, стабільний режим
5.	Діти з порушеннями мовлення	Порушення мовлення (звук, лексика, граматики)	Логопедична підтримка, розвиток фонематичного слуху, мовні ігри
6.	Діти з порушеннями опорно-рухового апарату	Обмеження рухової активності, труднощі з самообслуговуванням	Адаптація середовища, фізична реабілітація, розвиток дрібної моторики
7.	Діти з розладами аутистичного спектра (РАС)	Соціальна ізоляція, ригідна поведінка, сенсорні порушення	Структурованість, візуальна підтримка, індивідуальні заняття
8.	Діти з емоційно-вольовими порушеннями	Нестійкість настрою, імпульсивність, низький контроль емоцій	Терапевтичні методики, позитивне підкріплення, створення передбачуваного середовища
9.	Діти з комплексними (коморбідними) порушеннями	Комбінація кількох видів порушень (наприклад, мовлення і зору)	Комплексна підтримка, індивідуальні освітні маршрути, мультидисциплінарний підхід

10	Діти із соціальними ризиками	Травматичний досвід, нестабільне емоційне середовище	Психологічна підтримка, стабільність режиму, розвиток довіри до дорослого
----	------------------------------	--	---

Ця класифікація не є вичерпною, проте вона дозволяє педагогам, фахівцям інклюзивної команди та батькам краще розуміти потреби дітей, з якими вони працюють. Важливо пам'ятати, що освітні потреби дітей не є сталими – вони змінюються в динаміці розвитку та залежно від зовнішніх умов. Тому педагогічний процес у ЗДО повинен бути гнучким, індивідуалізованим і чутливим до змін.

Отже, інклюзія розглядає всіх дітей як рівноправних учасників освітнього процесу. Застосування диференційованих, адаптивних і інноваційних підходів забезпечує можливість кожній дитині розвиватися в комфортному для неї темпі й у відповідних умовах. Наукова обґрунтованість категорій дозволяє фахівцям здійснювати системну підтримку та ефективно реалізовувати педагогічну діяльність у закладах дошкільної освіти.

Використання інформаційно-комунікативних технологій (ІКТ) у закладі дошкільної освіти

У сучасному освітньому просторі особливої актуальності набуває впровадження ІКТ у процес організації освітньої діяльності в закладах дошкільної освіти. ІКТ розглядаються як сукупність технічних, програмних та педагогічних засобів, що забезпечують ефективне збирання, збереження, обробку, передачу та візуалізацію інформації з метою навчання, розвитку та виховання дитини.

ІКТ у дошкільній освіті – це сукупність засобів, методів і форм організації освітнього процесу, що передбачають використання цифрових пристроїв (комп'ютери, планшети, інтерактивні дошки), програмного забезпечення (навчальні ігри, додатки, мультимедіа) та мережевих ресурсів (електронні платформи, хмарні сервіси). Їх мета –

посилити мотивацію дітей до пізнання, сприяти формуванню навичок XXI століття, зокрема: критичного мислення, комунікації, колаборації та креативності.

Визначаючи сутність ІКТ у ЗДО, науковці наголошують на інтеграційному характері цього поняття. Зокрема, Т. Рейс, О. Максютіва підкреслюють, що ІКТ у дошкільній освіті виступають не лише інструментом подання інформації, а й засобом активізації пізнавальної діяльності, інтелектуального розвитку, розвитку мовлення та креативного мислення дітей [15]. У цьому контексті ІКТ постають не як самостійна галузь діяльності, а як компонент комплексного педагогічного процесу, що інтегрується в різні сфери дошкільного розвитку.

Згідно з позицією В. Бикова, ІКТ є важливим інструментом модернізації освіти, який забезпечує адаптацію освітнього середовища до потреб інформаційного суспільства [2]. Для дошкільної ланки це означає створення таких умов, де дитина має можливість пізнавати світ через цифрові сенсорні засоби, мультимедійні презентації, інтерактивні ігри, онлайн-платформи тощо.

З точки зору змістового наповнення, ІКТ в умовах ЗДО охоплюють кілька основних напрямів: розвиткові програми та додатки (наприклад, логопедичні тренажери, мовленнєві ігри); мультимедійні презентації та віртуальні казки, які сприяють розвитку уяви й мовлення; сенсорні інтерактивні панелі і дошки, які активізують моторну, зорову та слухову діяльність; відеозв'язок і онлайн-комунікація, які особливо актуальні в умовах дистанційної або змішаної форми навчання.

Дослідники О. Іржавська, Л. Дворцова, зазначають, що інтеграція ІКТ в освітній процес ЗДО сприяє підвищенню його привабливості та відповідності сучасним вимогам завдяки зручному й візуально насиченому поданню матеріалу. Використання ІКТ забезпечує ефективне закріплення знань і навичок, активізує розв'язання пізнавальних і творчих завдань, дає змогу моделювати ситуації, демонструвати процеси та шукати шляхи вирішення проблем. Це також дозволяє пришвидшити передачу інформації та підвищити її якість засвоєння. Застосування цифрових засобів позитивно впливає

на розвиток уваги, пам'яті, мислення, мовлення, а також сприяє гармонійному інтелектуальному, емоційному та моральному становленню дошкільників. Крім того, ІКТ полегшують процес оцінювання результатів діяльності дітей [8].

Отже, сутність ІКТ у ЗДО полягає в поєднанні технічних можливостей із педагогічною доцільністю. ІКТ не просто замінюють традиційні засоби навчання, а стають платформою для інноваційної трансформації освітнього середовища, розвитку цифрової компетентності педагогів, підвищення якості освітніх послуг, орієнтованих на дитину.

Сучасна дошкільна освіта дедалі більше інтегрує ІКТ, що відповідає запитам часу та глобальним тенденціям цифровізації. Особливої актуальності це набуває в контексті інклюзивної освіти, де використання ІКТ відкриває нові можливості для підтримки дітей з ООП. У ЗДО ІКТ стають важливим інструментом реалізації диференційованого підходу, забезпечення доступності освітнього середовища та створення умов для гармонійного розвитку кожної дитини, незалежно від її індивідуальних можливостей і потреб.

ІКТ дозволяють адаптувати зміст і форму навчання до сенсорних, інтелектуальних, мовленнєвих, емоційно-вольових і моторних особливостей дитини. Завдяки широкому спектру цифрових рішень педагоги можуть ефективно формувати мовлення, розвивати когнітивну сферу, сенсорну інтеграцію, навички комунікації та саморегуляції. Крім того, ІКТ полегшують взаємодію між педагогами, спеціалістами та батьками, забезпечуючи цілісний психолого-педагогічний супровід дитини.

Зважаючи на потребу систематизації знань у цій сфері, доцільно проаналізувати основні види ІКТ, які застосовуються в роботі з дітьми з ООП у ЗДО, з урахуванням їх функціональних можливостей, педагогічного потенціалу та корекційно-розвиткової ефективності.

Види інформаційно-комунікативних технологій, які використовують з дітьми з особливими освітніми потребами (ООП) у закладі дошкільної освіти

ІКТ дедалі активніше інтегруються в освітній процес закладів дошкільної освіти, набуваючи особливої значущості у роботі з дітьми з ООП. Ці технології відкривають нові можливості для реалізації принципів доступності, диференціації, індивідуалізації та інклюзивності, дозволяючи кожній дитині максимально розкрити свій потенціал.

ІКТ, адаптовані до вікових і психофізіологічних особливостей дошкільників, можуть слугувати як засобом навчання, так і інструментом розвитку, корекції, комунікації та соціалізації. У контексті інклюзивної освіти вони забезпечують підтримку дітей з мовленнєвими, сенсорними, когнітивними, емоційно-вольовими й іншими порушеннями, створюючи умови для повноцінної участі у спільному освітньому середовищі.

Різноманіття сучасних цифрових ресурсів і пристроїв дозволяє педагогам обирати найбільш ефективні засоби для досягнення корекційно-розвиткових цілей: від логопедичних програм до інтерактивних ігор, від сенсорних тренажерів до альтернативних засобів комунікації. При цьому важливо не просто впроваджувати ІКТ у роботу, а й робити це усвідомлено – з урахуванням освітніх потреб конкретної дитини, методичних принципів та етичних засад взаємодії.

У таблиці 3 охарактеризовано основні види ІКТ, що використовуються в роботі з дітьми з ООП у ЗДО, з коротким описом кожного засобу та його функціонального призначення в освітньому процесі.

Таблиця 3

Види ІКТ, що використовуються в роботі з дітьми з ООП у ЗДО

№	Вид ІКТ	Характеристика	Застосування для дітей з ООП
1.	Інтерактивні дошки	Сенсорні панелі для демонстрації візуальних і звукових матеріалів	Розвиток мовлення, моторики, уваги, підтримка альтернативної комунікації
2.	Планшети / мультимедійні столи	Мобільні пристрої з навчальними програмами, іграми, тренажерами	Індивідуалізація навчання, підтримка комунікації, розвиток дрібної моторики
3.	Логопедичне програмне забезпечення	Спеціалізовані програми (напр., «Логомир», «Розвиток мовлення», «ДивоСвіт»)	Корекція звуковимови, лексики, граматичної структури мовлення
4.	Інтерактивні ігри та мультфільми	Анімовані продукти з навчальним змістом, що стимулюють емоційне реагування	Підвищення мотивації, розвиток соціальних навичок, корекція поведінки
5.	Сенсорні тренажери	Технології для стимуляції сенсорних систем (звукові, візуальні, вібраційні пристрої)	Сенсорна інтеграція, подолання гіпо- або гіперчутливості

6.	Альтернативні засоби комунікації (АСК)	Електронні комунікатори, які дозволяють дітям без мовлення висловлювати потреби та емоції	Діти з РАС, ДЦП, тяжкими порушеннями мовлення
7.	Візуальні розклади, піктограми	Електронні або друковані серії зображень, які структурують день	Формування передбачуваності, зменшення тривожності, розвиток розуміння
8.	Відеотренінги та відеомодельовання	Записи правильних моделей поведінки, емоцій, послідовностей дій	Для навчання соціальним сценаріям у дітей з РАС або порушеннями поведінки
9.	Цифрові мікроскопи та камери	Інструменти для вивчення природи, фіксації подій	Сприяють розвитку дослідницьких навичок, допитливості, описового мовлення
10.	Онлайн-платформи для комунікації з батьками	Застосунки типу ClassDojo, Google Forms, Viber-групи, хмарні щоденники	Підтримка інформованості, спільна участь у розвитку дитини, корекційний супровід удома

Отже, впровадження ІКТ у ЗДО є важливою умовою модернізації освітнього процесу, спрямованою на забезпечення доступності, індивідуалізації та інноваційності. ІКТ виступають не лише технічним інструментом, а й потужним педагогічним ресурсом, що

розширює можливості розвитку кожної дитини, зокрема тих, які мають особливі освітні потреби.

Аналіз сучасної науково-педагогічної літератури та освітньої практики свідчить, що ІКТ здатні якісно змінювати підхід до організації освітньої діяльності в ЗДО, створюючи умови для ефективного пізнання, комунікації, творчості та самовираження дитини. Особливо це важливо у роботі з дітьми з ООП, для яких цифрові засоби стають не тільки допоміжними, а часто – базовими інструментами навчання, корекції, соціалізації та самореалізації.

Види ІКТ, адаптовані до потреб дітей з різними порушеннями розвитку, дозволяють вирішувати широкий спектр завдань – від логопедичної корекції до підтримки сенсорної інтеграції, мовленнєвого, когнітивного та соціального розвитку. Вони забезпечують не лише якісний освітній контент, а й емоційно безпечне середовище, де кожна дитина почувається прийнятою, зрозумілою й активною.

Успішне використання ІКТ у ЗДО потребує системної професійної підготовки педагогів, методичної підтримки, дотримання принципів педагогічної доцільності та вікової відповідності. Водночас необхідно уникати цифрового перевантаження дітей і зберігати баланс між традиційними й інноваційними формами взаємодії.

Отже, ІКТ у дошкільній освіті – це не лише сучасний інструмент навчання, а й міст до інклюзивного, різноманітного, відкритого для кожної дитини освітнього середовища.

Сучасний стан підготовки майбутніх вихователів до використання інформаційно-комунікативних технологій у роботі з дітьми дошкільного віку з особливими освітніми потребами

ІКТ є невід’ємною частиною життя дітей змалечку. Їх використання у ЗДО не є новизною, однак рівень ефективності інтеграції ІКТ у педагогічну практику багато в чому залежить від рівня фахової підготовки вихователів. Майбутній вихователь має володіти не лише базовими цифровими навичками, а й умінням добирати та

адаптувати цифрові інструменти відповідно до потреб кожної дитини, зокрема дитини з ООП.

Науковці наголошують на особливостях професійної підготовки педагогів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, формуванні інклюзивної компетентності, розвитку емпатії, толерантності, вміння працювати в команді фахівців мультидисциплінарного супроводу. Однак недостатньо висвітленими залишаються інтеграційні аспекти формування здатності майбутніх вихователів використовувати ІКТ саме в умовах інклюзивного середовища.

Особливо актуальним це питання стає у світлі змін, внесених до стандартів вищої освіти України зі спеціальності А2 «Дошкільна освіта», де серед очікуваних результатів навчання чітко визначено вміння застосовувати інформаційні технології у професійній діяльності, організовувати освітній процес з урахуванням індивідуальних потреб дітей, планувати та реалізовувати освітні програми відповідно до принципів інклюзії.

Крім того, низка досліджень вказує на те, що більшість педагогічних ЗВО не мають достатньо сформованої інституційної політики щодо цифрової трансформації освітнього процесу. Це виявляється в обмеженій кількості навчальних дисциплін, орієнтованих на практичне оволодіння ІКТ у професійній діяльності з дітьми, обмежених можливостях цифрової лабораторної та матеріально-технічної бази, а також у недостатній міждисциплінарній інтеграції знань студентів.

Поряд із цим, в умовах воєнного стану та пов'язаних із ним викликів (евакуація, дистанційне навчання, міграція родин, збільшення кількості дітей з психоемоційними порушеннями) проблема адаптації ІКТ до роботи в інклюзивному середовищі постала з новою актуальністю. У цих умовах сучасні вихователі мають бути здатними створювати безпечне цифрове середовище, забезпечувати візуальну підтримку дітей, добирати сервіси для комунікації та когнітивної підтримки, користуватися інструментами онлайн-спостереження та оцінювання.

Отже, нагальна потреба у цілісному дослідженні проблеми формування у майбутніх вихователів готовності до застосування ІКТ у роботі з дітьми дошкільного віку з ООП, зумовлює необхідність створення системного науково-методичного підходу до організації цього процесу в ЗВО.

Такий підхід має ґрунтуватися на поєднанні теоретичних засад (інклюзивна педагогіка, інформаційна дидактика, андрагогіка), компетентнісного підходу, методик активного навчання, а також практичної підготовки в умовах інклюзивних груп закладів дошкільної освіти.

Підготовка майбутніх вихователів до ефективного застосування ІКТ у роботі з дітьми дошкільного віку в інклюзивному середовищі передбачає вивчення комплексу навчальних дисциплін, які охоплюють педагогічні, психологічні, інформаційні та спеціальні аспекти професійної діяльності. Зміст цих предметів має забезпечувати не лише засвоєння знань, а й формування практичних умінь, ціннісного ставлення до інклюзивності та цифрової культури, а саме:

1. Інформаційно-комунікативні технології в освіті (цей курс формує у студентів уявлення про сучасні цифрові інструменти, платформи, сервіси, що використовуються в освітньому процесі. У межах дисципліни опрацьовуються такі теми, як віртуальні освітні середовища, інтерактивні дошки, адаптивні програми, технології доповненої реальності, мультимедійні ресурси для дошкільників. Особливу увагу приділено принципам цифрової безпеки та цифрової інклюзії).

2. Теорія і методика використання ІКТ у дошкільній освіті (цей предмет передбачає занурення у специфіку застосування ІКТ саме у роботі з дітьми дошкільного віку. Вивчаються вікові особливості сприйняття інформації, принципи дозованого використання цифрових засобів, методика добору ігрових освітніх ресурсів, педагогічні стратегії цифрового супроводу дітей з ООП).

3. Основи інклюзивного навчання (метою вивчення дисципліни є формування базових уявлень про принципи інклюзії, нормативно-правові засади інклюзивної практики, особливості

розвитку дітей з різними нозологіями. Важливою складовою є вивчення бар'єрів у доступі до освіти та стратегій їх подолання через технології підтримки, зокрема ІКТ).

4. Спеціальна психологія та педагогіка (цей курс забезпечує глибше розуміння психофізіологічних особливостей дітей з ООП, типології порушень розвитку, специфіки формування пізнавальної та емоційно-вольової сфери. Дисципліна слугує підґрунтям для індивідуалізації підходів у роботі з дітьми засобами ІКТ).

5. Дошкільна педагогіка (охоплює основи виховання та навчання дітей раннього і дошкільного віку, освітні програми, планування освітнього процесу. В межах теми також розглядаються дидактичні принципи, які стають базою для подальшого проектування цифрового навчального контенту).

6. Методика організації освітнього процесу в ЗДО (цей курс є прикладним і орієнтованим на формування готовності до планування занять, створення освітнього середовища, добору методів і форм роботи. Значна частина навчального часу присвячується практичному моделюванню занять з використанням цифрових засобів, у т.ч. у змішаному форматі).

7. Психолого-педагогічні основи роботи з дітьми з особливими освітніми потребами (дисципліна спрямована на розвиток інклюзивної компетентності. У межах курсу майбутні вихователі опановують прийоми спостереження за дітьми з ООП, інтерпретації їхніх потреб, а також знайомляться з цифровими ресурсами для корекційної та компенсаторної роботи).

8. Комунікація в інклюзивному середовищі (вивчаються моделі взаємодії з дітьми, батьками, асистентами, фахівцями мультидисциплінарної команди. Аналізується використання ІКТ у підтримці комунікативного розвитку (альтернативна та додаткова комунікація – АДК), що особливо важливо при мовленнєвих порушеннях у дітей).

10. Практика в інклюзивних групах ЗДО (у рамках навчальних і виробничих практик студенти проходять стажування у закладах, які реалізують інклюзивну модель. Практика охоплює спостереження за застосуванням ІКТ, участь у розробці занять,

створення цифрових ігор та супровід дітей з ООП у цифровому середовищі).

Висновки

Проведене дослідження дало змогу комплексно осмислити теоретико-методологічні основи підготовки майбутніх вихователів до ефективного використання інформаційно-комунікативних технологій (ІКТ) у роботі з дітьми дошкільного віку в умовах інклюзивного освітнього середовища. На основі аналізу наукової літератури, освітньої політики, педагогічної практики та вимог сучасного суспільства було сформульовано концептуальні підходи до оновлення змісту професійної підготовки вихователів у закладах вищої освіти.

Сучасний вихователь ЗДО має володіти цілою низкою фахових компетентностей, які забезпечують його здатність не лише організовувати якісний освітній процес, але й робити його доступним, технологічно ефективним і інклюзивно спрямованим. У цьому контексті вміння працювати з ІКТ, зокрема з тими, які адаптовані для дітей з ООП, виступає не просто професійною перевагою, а необхідною умовою якісної дошкільної освіти.

Підготовка до використання ІКТ у роботі з дітьми в інклюзивному середовищі повинна ґрунтуватися на поєднанні кількох взаємодоповнюючих підходів: компетентнісного, особистісно-орієнтованого, та рефлексивного. Саме така інтеграція створює підґрунтя для формування в майбутнього вихователя не лише знань про сучасні технології, а й здатності адаптувати їх до індивідуальних потреб кожної дитини, включно з дітьми, які мають мовленнєві, сенсорні, емоційно-вольові чи інтелектуальні порушення.

Аналіз освітнього процесу у ЗВО свідчить, що досягнення цієї мети можливе за умови цілеспрямованого впровадження в освітні програми низки дисциплін, орієнтованих на розвиток цифрової, інклюзивної та педагогічної грамотності. До таких дисциплін належать: «ІКТ в освіті», «Методика використання ІКТ у дошкільній освіті», «Основи інклюзивної освіти», «Комунікація в інклюзивному середовищі» тощо. Важливе значення має практична складова підготовки – педагогічна практика, моделювання освітніх ситуацій,

кейс-аналіз, тренінги з використанням ІКТ-рішень для роботи з дітьми з ООП.

Інформаційно-комунікативні технології розглядаються в дослідженні не як самоціль, а як інструмент забезпечення доступності, адаптації та індивідуалізації освітнього процесу. Їх значення особливо зростає в умовах інклюзії, коли педагог має не лише навчити дитину, а й забезпечити емоційну безпеку, комунікативну підтримку, створити передбачуване та візуально зрозуміле середовище.

ІКТ виконують ці функції завдяки використанню інтерактивних дошок, сенсорних панелей, адаптивного ПЗ, альтернативної та додаткової комунікації (АДК), мультимедійних ресурсів, онлайн-сервісів для взаємодії з батьками.

У результаті дослідження встановлено, що ефективне впровадження ІКТ в умовах інклюзивного ЗДО можливе лише за наявності в педагога системного розуміння педагогічної доцільності таких технологій, здатності оцінювати їхній вплив на розвиток конкретної дитини, гнучко реагувати на труднощі та співпрацювати з командою фахівців. У зв'язку з цим підвищується роль міждисциплінарної підготовки, формування цифрової педагогічної етики, дотримання принципів дозованості, доступності, гуманізму й рефлексії.

Отже, підготовка майбутніх вихователів до використання ІКТ у дошкільній освіті в умовах інклюзії – це складний, багаторівневий, динамічний процес, який вимагає оновлення освітніх програм, модернізації форм і методів навчання, забезпечення сучасною технічною базою, підготовки викладацького складу та формування професійної цифрової культури майбутнього педагога.

Така підготовка має реалізовуватися не епізодично, а як цілісна стратегія педагогічної освіти, що відповідає потребам дітей, батьків і суспільства в умовах цифрового й інклюзивного розвитку освіти.

Список використаних джерел

1. Бєленька Г. Формування професійної компетентності сучасного вихователя дошкільного навчального закладу : моногр. Київ: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2011. 332 с.

2. Биков В. Ю. Інформаційна компетентність педагога XXI століття // *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2021. № 3 (83). С. 5-16. URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/4370> (дата звернення: 05.01.2025).

3. Богуш А. М., Березовська Л. І., Діхтяренко С. В., Маліновська Н. В., Найда Р. Г. Психолого-педагогічний супровід формування професійно-методичної спрямованості особистості майбутніх фахівців дошкільної освіти: (колективна монографія) / За заг. і наук. ред. дійсного члена НАПН України доктора педагогічних наук, професора А.М. Богуш. Івано-Франківськ : HAIP, 2023. 296 с.

4. Бондар Т., Пинзеник О. Сучасні підходи до формування фахової компетентності вихователів закладів дошкільної освіти. *Молодь і ринок*. 2023. № 1. С. 69-74. URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=Mir_2023_1_15 (дата звернення: 07.05.2025).

5. Доманюк О. М., Тимош Ю. В. Особистісно орієнтований підхід у підготовці вихователів закладів дошкільної освіти. *Інноваційна педагогіка*. 2020. Вип. 25(2). С. 59-62. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/innped_2020_25%282%29__14 (дата звернення: 07.02.2025).

6. Зданевич Л. Професійна підготовка майбутнього вихователя до роботи з дезадаптованими дітьми як педагогічна проблема. *Молодь і ринок*. 2015. № 1. С. 23-28. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir_2015_1_7 (дата звернення: 07.02.2025).

7. Іванюк І. Г. Рефлексивний підхід у професійній підготовці педагогів в умовах цифрової трансформації освіти. *Часопис психолого-педагогічних наук*. 2022. № 89. С. 25-30. URL: https://chasopys.ps.npu.kiev.ua/archive/89/89_2022.pdf (дата звернення: 05.02.2025).

8. Іржавська О., Дворцова Л. Використання інформаційно-комунікаційних технологій у дошкільному навчальному закладі. *Дошкільний навчальний заклад*. 2015. № 3. С. 2-11.

9. Карпенко М. М. Інтеграція інформаційно-комунікаційних технологій у навчальний процес як ключовий напрям розвитку сучасної освіти : аналітична записка. Київ : Нац. ін-т стратегіч. досліджень, 06.09.2021. URL: <https://niss.gov.ua/doslidzhennya/sotsialna-polityka/intehratsiya-informatsiyno-komunikatsiynykh-tekhnohohiy-u> (дата звернення: 05.02.2025).

10. Кононко О. Л. Соціально-емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві): навч. посібник для вузів. Київ. : Освіта, 1998. 255 с.
11. Микитенко П. В. Теоретико-методичні засади веб-орієнтованої методичної системи інформатичної підготовки майбутніх магістрів медицини / П. В. Микитенко ; дис. на здобуття ступ. д-ра пед. наук. 09.12.2024. URL: <https://www.uacademic.info/ua/document/0524U000374> (дата звернення: 05.01.2025).
12. Порошенко М. А. Інклюзивна освіта: навчальний посібник. Київ : ТОВ «Агентство «Україна», 2019. 300 с.
13. Про освіту : Закон України від 06.10.2024 р. № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>. (дата звернення: 07.05.2025).
14. Професійний стандарт «Вихователь закладу дошкільної освіти»: Наказ Мінекономіки від 19 жовтня 2021 р. № 755-21. URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-profesijnogo-standartu-vihovatel-zakladu-doshkilnoyi-osviti> (дата звернення: 07.02.2025).
15. Рейс Т., Максютова О. Інноваційні технології в освіті: впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в освітній процес. *Міжнародний науковий журнал «Освіта і наука»*. 2024. Випуск 1(36). С. 160-171.
16. Цегельник Т., Захарова Г., Силенко Ю. Потенціал застосування цифрових технологій в освітньому середовищі ЗВО при підготовці майбутнього педагога. *Молодь і ринок*. 2024. № 5 (225). С. 30-34. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.304926> (дата звернення: 07.02.2025).
17. Цегельник Т., Марєєва Т. Сучасні методики підготовки майбутніх педагогів в умовах інклюзивної освіти. *Multidisciplinární mezinárodní vědecký magazín «Věda a perspektivy»*. 2022. № 2(9). С. 220-233. URL: https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=uk&user=iFFEgk_oAAAAJ&pagesize=80&citation_for_view=iFFEgkoAAAAJ:Y0pCki6q_DkC (дата звернення: 07.07.2025).
18. Шевченко О., Каричковський В. Професійна підготовка майбутніх педагогів позашкільної освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2025. Вип. 84. Том 3. С. 59-62.
19. International Standart Classification of Education ISCED 2011. UNESCO Institute for Statistics P.O. Box 6128, Succursale Centre-Ville Montreal, Quebec H3C 3J7 Canada. 2012.

ІНТЕРАКТИВНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ МІЖКУЛЬТУРНОСТІ

Тетяна МОЛНАР,

*доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри теорії та методики початкової освіти
Мукачівський державний університет
(м. Мукачеве)*

Анотація. У статті акцентовано увагу на необхідності впровадження інтерактивних педагогічних технологій у процес підготовки майбутніх учителів початкових класів до професійної діяльності в умовах міжкультурності. Представлено сучасні підходи до формування міжкультурної компетентності здобувачів вищої освіти, зокрема засобами SWOT– та PEST–аналізу як інструментів вивчення зовнішніх чинників впливу на освітній процес. Окреслено роль рольових ігор як засобу моделювання міжкультурної взаємодії. Розкрито потенціал проєктних технологій та тренінгів міжкультурної комунікації у формуванні здатності до ефективної педагогічної діяльності в міжкультурному середовищі. Окрема увага приділена бібліодидактиці як інноваційній медіаосвітній технології та інтерактивній педагогічній технології «Освітній геокешинг», що сприяють розвитку емпатії, толерантності, рефлексії. Представлено авторське трактування семпл-технології у контексті підготовки майбутніх педагогів до міжкультурної комунікації. Обґрунтовано ефективність технології колективного співробітництва як основи організації освітнього процесу у контексті полікультурної освіти.

Ключові слова: міжкультурна взаємодія, інтерактивні педагогічні технології, рольова гра, проєктна діяльність,

бібліодидактика, освітній геокешинг, семпл-технологія, колективне співробітництво.

Abstract. The article emphasizes the necessity of implementing interactive pedagogical technologies in the process of preparing future primary school teachers for professional activity in a multicultural environment. Modern approaches to the formation of intercultural competence of higher education students are presented, in particular through SWOT and PEST analyses as tools for studying external factors influencing the educational process. The role of role-playing games as a means of modeling intercultural interaction is outlined. The potential of project-based technologies and intercultural communication training in developing the ability to conduct effective pedagogical activity in a multicultural setting is revealed. Particular attention is given to bibliodidactics as an innovative media-educational technology and the interactive pedagogical technology "Educational Geocaching," which contribute to the development of empathy, tolerance, and reflection. The author's interpretation of sample technology in the context of preparing future educators for intercultural communication is presented. The effectiveness of the technology of collective cooperation as a foundation for organizing the educational process in the context of multicultural education is substantiated.

Key words: intercultural interaction, interactive pedagogical technologies, role-playing game, project-based activity, bibliodidactics, educational geocaching, sample technology, collective cooperation.

Актуальність формування міжкультурної компетентності в майбутнього вчителя

Удосконалення фахової підготовки майбутніх учителів початкових класів є актуальним напрямом сучасної педагогічної науки та освітньої практики. В умовах трансформації освітнього середовища особлива увага приділяється не лише формуванню предметних знань

і практичних умінь, а й здатності до самостійного здобуття знань, критичного мислення, адаптивності, професійної рефлексії та самоосвіти. Педагог має бути готовим до динамічних змін у суспільстві, відповідати на виклики часу та впроваджувати інноваційні підходи до організації освітнього процесу.

Важливим складником фахової підготовки є формування міжкультурної компетентності майбутнього вчителя, що набуває особливого значення в умовах глобалізації та зростання культурного розмаїття. Сучасна початкова школа дедалі частіше функціонує в полікультурному соціумі, де учні представляють різні етнічні, мовні та культурні спільноти. Це вимагає від педагога не лише толерантності та емпатії, а й професійної готовності до ефективної комунікації, міжкультурної взаємодії та забезпечення інклюзивного освітнього середовища. Тому одним із пріоритетів педагогічної освіти стає підготовка вчителя початкових класів до професійної діяльності в багатокультурному середовищі.

Як слушно зазначають С. Романюк та О. Романюк, педагогічна освіта має перетворитися на розвивальне середовище, в якому майбутні педагоги здобувають не лише фахові знання, а й навчаються самостійно розвиватися, формують здатність до професійного вдосконалення, креативного мислення та прийняття ефективних рішень у складних педагогічних ситуаціях. У цьому контексті особливої актуальності набуває впровадження інноваційних освітніх технологій, які створюють умови для особистісного та професійного зростання майбутніх фахівців [9].

Серед таких технологій важливе місце посідають інтерактивні педагогічні технології, що ґрунтуються на активному залученні здобувачів вищої освіти до освітнього процесу та сприяють розвитку фахових компетентностей. Ці технології відкривають нові можливості для формування професійної мобільності та готовності до педагогічної діяльності в умовах міжкультурного освітнього середовища початкової школи.

Поняття «інтерактивні технології» в освіті трактується як сукупність методів, прийомів та форм організації навчальної діяльності, що передбачають активну взаємодію всіх учасників освітнього процесу. Основною ознакою інтерактивного навчання є побудова процесу пізнання як діалогу, співпраці, спільного вирішення проблем, коли здобувач є не пасивним споживачем знань, а активним учасником освітнього процесу.

Інтерактивність передбачає безпосередню залученість майбутніх педагогів у спільну діяльність, обмін думками, досвідом, вироблення колективних рішень. Такий підхід сприяє розвитку критичного мислення, навичок комунікації, рефлексії, вміння працювати в команді, що є надзвичайно важливим для успішної професійної діяльності в умовах багатокультурного середовища.

Особливості інтерактивних технологій у системі фахової підготовки майбутнього вчителя початкових класів полягають у спрямованості на:

- активізацію внутрішніх ресурсів здобувачів вищої освіти, розвиток їхньої ініціативності й самостійності;
- побудову навчання на основі співпраці, взаємопідтримки, взаємонавчання;
- створення позитивного психологічного клімату на заняттях, де кожен має можливість вільно висловлювати свої думки й бути почутим;
- орієнтацію на процес і результат одночасно, з акцентом на практичне застосування здобутих знань і навичок у реальному житті;
- моделювання реальних або наближених до реальності ситуацій, що сприяє розвитку професійних компетентностей, зокрема, міжкультурної [10].

Розглянемо педагогічні технології, які довели свою ефективність у цьому контексті.

**SWOT– та PEST– аналіз як інструменти вивчення
зовнішніх чинників впливу на підготовку
майбутніх учителів початкових класів
до професійної діяльності в умовах міжкультурності**

У сучасній закордонній педагогічній науці SWOT– і PEST–аналіз широко використовуються як базові інструменти стратегічного планування розвитку освітніх закладів і вдосконалення професійної діяльності окремих фахівців [2; 3]. На відміну від вітчизняної практики, за кордоном такі методи стали невід’ємним складником процесу модернізації освіти. З огляду на це, у підготовці майбутніх педагогів до роботи в умовах міжкультурного освітнього простору доцільно застосовувати підходи стратегічного аналізу.

SWOT–аналіз дозволяє виявити чинники та явища, що сприяють або перешкоджають ефективній професійній підготовці, тоді як PEST–аналіз допомагає визначити зовнішні політичні, економічні, соціальні та технологічні фактори, що впливають на цю підготовку. Врахування таких аспектів сприяє формуванню цілісної стратегії професійного розвитку майбутнього вчителя початкових класів.

Професійне зростання педагога є неможливим без усвідомлення ним власних прогалин у загальнопедагогічних знаннях та навичках міжкультурної комунікації. Саме тому важливо своєчасно і об’єктивно оцінювати сильні та слабкі сторони майбутніх педагогів, можливості для їхнього професійного розвитку, а також ризики, які можуть виникати в професійній педагогічній діяльності в багатокультурному середовищі.

SWOT–аналіз, який уперше був запропонований професором К. Ендрюсом у 1963 році в Гарвардському університеті, ґрунтується на поділі чинників на чотири групи: сильні сторони (Strengths), слабкі сторони (Weaknesses), можливості (Opportunities) та загрози (Threats). Хоча цей інструмент виник у сфері бізнесу, згодом він був успішно

адаптований до різних галузей, зокрема освіти, що свідчить про його універсальність та ефективність.

У контексті підготовки майбутніх учителів початкових класів до роботи в умовах міжкультурності SWOT-аналіз дозволяє:

- визначити внутрішні переваги й недоліки професійної підготовки;
- виявити можливості для вдосконалення міжкультурної компетентності майбутніх фахівців;
- прогнозувати можливі ризики у професійній діяльності вчителя в полікультурному середовищі.

Опишемо результати проведеного SWOT-аналізу (Табл. 1).

Проведений SWOT-аналіз дозволяє комплексно оцінити особливості підготовки майбутніх учителів початкових класів до професійної діяльності в умовах міжкультурності. Виявлені сильні сторони свідчать про високий потенціал здобувачів вищої освіти до професійного зростання та адаптації до викликів міжкультурного середовища.

Таблиця 1

SWOT-аналіз підготовки майбутніх учителів початкових класів до професійної діяльності в умовах міжкультурності

<i>Сильні сторони (Strengths)</i>	<i>Слабкі сторони (Weaknesses)</i>
Наявність мотивації до професійного розвитку та самовдосконалення. Використання інтерактивних технологій в освітньому процесі. Орієнтація освітніх програм на розвиток соціокультурних цінностей.	Недостатній рівень сформованості міжкультурної компетентності. Брак практичного досвіду роботи в багатокультурному середовищі. Обмеженість знань про культурні особливості різних етнічних спільнот.

Підтримка викладачами розвитку навичок міжкультурної комунікації.	Наявність стереотипів і недостатня етнокультурна чутливість.
<i>Можливості (Opportunities)</i>	<i>Загрози (Threats)</i>
Участь у програмах академічної мобільності та міжнародних проєктах. Використання цифрових технологій для вивчення культурного різноманіття. Підвищення ролі міжкультурної освіти в умовах глобалізації. Підтримка вітчизняних та міжнародних ініціатив з розвитку міжкультурної компетентності.	Зростання соціальної напруги в суспільстві. Недостатня інтеграція міжкультурної освіти в державні освітні стандарти. Можливі труднощі адаптації до роботи в багатокультурному середовищі. Існування мовних бар'єрів у комунікації.

Зокрема, впровадження інтерактивних технологій, орієнтація на розвиток соціокультурних цінностей та підтримка міжкультурної комунікації є важливими чинниками успішної підготовки.

Водночас, аналіз слабких сторін вказує на потребу в цілеспрямованому формуванні міжкультурної компетентності майбутніх педагогів, подоланні стереотипів і розширенні практичного досвіду взаємодії в багатокультурному середовищі. Ці аспекти потребують посиленої уваги з боку закладів вищої освіти.

Ідентифіковані можливості відкривають широкі перспективи для розвитку: участь у міжнародних програмах, інтеграція цифрових технологій у процес вивчення культурного різноманіття та активна підтримка міжкультурної освіти на державному й міжнародному рівнях. Разом із тим, наявність загроз, пов'язаних із можливими суспільними викликами, недосконалістю освітніх стандартів і мовними бар'єрами,

визначає потребу в розробці стратегій мінімізації ризиків і формуванні стійкості до складних міжкультурних ситуацій.

Отже, результати SWOT-аналізу свідчать про необхідність системного й комплексного підходу до підготовки майбутніх учителів початкових класів, що враховує як внутрішні ресурси, так і зовнішні виклики професійної діяльності в умовах міжкультурності.

Особливого значення набуває застосування PEST-аналізу, що враховує зовнішні чинники – політичні ініціативи щодо інтеграції культурних меншин, економічні можливості освітніх установ для підтримки міжкультурної освіти, соціальні запити на формування толерантного суспільства, а також технологічні інновації у галузі освіти (Табл. 2).

Результати PEST-аналізу засвідчують, що підготовка майбутніх учителів початкових класів до професійної діяльності в умовах міжкультурності повинна враховувати комплекс впливів політичних, економічних, соціальних та технологічних чинників.

Таблиця 2

PEST-аналіз підготовки майбутніх учителів початкових класів до професійної діяльності в умовах міжкультурності

<i>Політичні чинники (P – Political):</i>	<i>Економічні чинники (E – Economic):</i>
Пріоритетність розвитку інклюзивної та міжкультурної освіти в державній освітній політиці. Наявність міжнародних угод і програм, що підтримують культурне різноманіття та академічну мобільність здобувачів.	Впровадження проєктів і грантових програм для розвитку міжкультурної освіти. Обмежені фінансові ресурси окремих закладів освіти, що ускладнюють організацію міжкультурних обмінів. Зростання попиту на вчителів зі сформованою міжкультурною

Освітні реформи, спрямовані на європейську інтеграцію та гармонізацію стандартів підготовки педагогічних кадрів.	компетентністю, у зв'язку зі зміною соціально-демографічного складу населення.
<i>Соціальні чинники (S – Social):</i>	<i>Технологічні чинники (T – Technological):</i>
Підвищення культурного розмаїття в суспільстві внаслідок міграційних процесів та внутрішнього переміщення населення. Зростання важливості розвитку у вчителів навичок міжкультурної комунікації, емпатії, толерантності. Формування соціального запиту на педагогів, здатних працювати в багатокультурних шкільних колективах.	Широке впровадження цифрових технологій для створення інтерактивного міжкультурного освітнього середовища. Можливості для віртуального обміну культурним досвідом через онлайн-курси, платформи співпраці та дистанційні програми міжнародного партнерства. Необхідність оволодіння педагогами сучасними технологіями інтерактивного навчання, які забезпечують ефективну комунікацію у міжкультурних групах.

Визначені тенденції вказують на необхідність упровадження інноваційних педагогічних технологій, які сприятимуть розвитку міжкультурної компетентності, критичного мислення, комунікативних навичок та гнучкості у взаємодії з різноманітними учнівськими колективами.

У підсумку, використання методів стратегічного аналізу в освітньому процесі дозволяє не тільки виявити об'єктивні умови підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах міжкультурності, а й

забезпечити побудову ефективної стратегії їхнього професійного становлення.

Рольові ігри як засіб формування міжкультурної взаємодії

Потужним інструментом розвитку ефективної міжкультурної взаємодії, зокрема у підготовці майбутніх учителів початкових класів, є рольові ігри. Вони дозволяють створити умови для занурення в реальні або наближені до реальності ситуації, в яких здобувачі вищої освіти можуть взаємодіяти, висловлювати власні думки, відчувати різні культурні ролі та практикувати навички комунікації в контексті культурного різноманіття.

Однією із ключових переваг рольових ігор є те, що вони дозволяють учасникам не лише розвивати свої мовні та комунікативні здібності, а й формувати міжкультурну компетентність, що є необхідною для успішної професійної діяльності в сучасному світі. У процесі рольових ігор здобувачі мають можливість змінювати ролі, спостерігати за поведінкою інших учасників, що сприяє розвитку емпатії, толерантності та гнучкості в оцінці різних точок зору.

Під час виконання ролей майбутні педагоги можуть зіткнутися з різними культурними нормами і практиками, що дозволяє їм краще зрозуміти особливості міжкультурної комунікації та адаптувати свою поведінку відповідно до конкретної ситуації. Такий метод навчання стимулює розвиток міжкультурної чутливості, а також сприяє формуванню таких важливих якостей, як повага, толерантність, відкритість, що є необхідними для професійної діяльності в багатокультурному освітньому середовищі.

Слід зазначити, що рольові ігри поділяються на три основні типи: короточасні, повноцінні та тривалі.

Короточасна рольова гра триває від 10 до 30 хвилин. Прикладом такої гри може бути інтерв'ю, де майбутні вчителі

працюють у парах, отримуючи картки з різними проблемними ситуаціями. До прикладу, одна з ситуацій може стосуватися спілкування дітей ромської національності з представниками інших культур. Один здобувач виконуватиме роль інтерв'юера, інший – респондента. Їхнім завданням стане опис проблемної ситуації та пошук можливих шляхів її вирішення. Частина здобувачів може взяти на себе роль експертів, розробивши критерії оцінювання. Частина здобувачів може взяти на себе роль експертів, розробивши критерії оцінювання.

Повноцінна рольова гра відрізняється від короткочасної не лише тривалістю, а й глибшим зануренням у процес, де учасникам необхідно використовувати мовленнєву взаємодію для опису дій своїх персонажів. Прикладом такої гри може бути ситуація, коли група персонажів з різних національностей веде діалог, застосовуючи не лише мову, але й паралінгвістичні засоби (жести, міміку, позу, інтонацію тощо). Така гра сприяє розвитку міжкультурної компетентності та мотивує учасників проявляти ініціативу.

Тривала рольова гра є більш складною і має значно більшу тривалість (від двох практичних занять і більше). Підготовка до цієї гри вимагає від викладача створення спеціальних матеріалів, а також детального ознайомлення учасників з ігровим сетингом та ситуацією. У такій грі майбутні вчителі мають можливість самостійно обирати ролі, які вони будуть виконувати, зокрема щодо гендерної ідентичності, раси, національності, релігійних переконань, віку та професії. Метою такої гри є розвиток навичок міжкультурної взаємодії та здатність діяти в міжнаціональному контексті.

Нами адаптовано запропоновані І. Козубовською, М. Постолук, Л. Сідун ігри, що безпосередньо стосуються теми нашого дослідження [6]. Так, адаптована гра «*Пізнай свою і чужу культуру*» передбачає групову роботу здобувачів – представники різних культур. Майбутні педагоги об'єднуються в команди,

орієнтуючись на показник «національна культура». Пропонується завдання: підготувати повідомлення про свою культуру та культуру іншої національності, зокрема її особливості, такі як мова, історія, традиції, обряди, цінності, народні ремесла, мистецтво, фольклор і релігія. Доповідь повинна тривати до 12 хвилин, з використанням графічних сервісів для дизайну, наприклад, Canva. Під час практичного заняття один із учасників команди розпочинає розповідь про свою культуру, а інші задають питання, що їх зацікавили. Відповісти на запитання може будь-хто з команди. Наступним кроком є презентація команди, яка підготувала доповідь про культуру іншого етносу, після чого також ставляться додаткові запитання. Результатом цієї гри є те, що майбутні вчителі, представники різних культур, можуть не лише більше дізнатися про свою культуру, а й познайомитися з іншими культурами.

Альтернативою гри «Пізнай свою і чужу культуру» є розроблена нами гра «*Детектив Нишпорка*» [7]. Вона полягає в тому, що здобувачі об'єднуються у дві команди під керівництвом викладача. Кожна команда збирає інформацію про одну з маловідомих національних меншин, наприклад, угорських ромів або євреїв. Кожна команда вибирає «детектива», який «проникає» в іншу команду для отримання інформації про культуру, яку вивчала інша команда. Потім «нишпорки» розповідають своїй команді про культуру національної меншини, яку вони досліджували. Після цього викладач ставить усім учасникам питання, що стосуються культури обох національних меншин, і виставляє бали. Перемагає команда з найбільшою кількістю балів.

Цікавою також може бути участь майбутніх педагогів у фестивалях культур національних меншин. Фестивація, як особливе соціокультурне явище, має важливе значення у процесі збереження й популяризації культурного різноманіття. За визначенням Л. Бабушки, фестивація є специфічною семіотичною системою, яка передбачає

репрезентацію культурного досвіду людства через символи, ритуали, традиції, мову, мистецькі образи та інші знакові форми. Під час фестивалю створюється простір, де поєднуються елементи матеріальної та духовної культури різних народів, що сприяє формуванню міжкультурного діалогу, розвитку емпатії й толерантності [1].

Фестивація виконує важливу функцію соціальної комунікації, актуалізуючи глибинні цінності етнічної самобутності та, водночас, відкриваючи можливості для їхнього осучаснення й переосмислення в умовах глобалізації. Вона сприяє не тільки збереженню національної пам'яті, але й формуванню нових форм культурної взаємодії, адаптованих до сучасних суспільних викликів.

У контексті фестивалізації цікавою є гра «*Страви народів Закарпаття*», у процесі якої здобувачі вищої освіти знайомлять своїх одногрупників з особливостями традиційної кухні обраної або рідної національної меншини. Так, це можуть бути страви закарпатських угорців, румунів, словаків, чехів, німців, євреїв або ромів, такі як бограч, гуляш, перкельт, страпачки, кнедлики, шніцелі, човлент, вим'я тушковане та ін. Майбутні педагоги готують одну з національних страв вдома та приносять її на практичне заняття. Учасники гри, закривши очі, повинні на смак і запах визначити, яку страву вони кушують, а також вказати її основні інгредієнти. Обов'язковою умовою є підготовка рецепту з секретами приготування. Ті, хто представляє іншу культуру, висловлюють думку про наявність або відсутність аналогічної страви у їхній традиційній кухні.

Використання проєктних технологій у підготовці майбутніх педагогів до роботи в міжкультурному освітньому середовищі

Одним із найбільш ефективних засобів розвитку міжкультурної компетентності майбутніх учителів початкових класів є застосування

проектних технологій. Проектна діяльність передбачає організацію навчання через самостійну, дослідницьку, творчу роботу, що дозволяє глибше зануритися у тематику міжкультурної взаємодії, формуючи у майбутніх педагогів стійкі навички співпраці, толерантності та відкритості до різних культур.

Етапи проектної діяльності охоплюють: визначення теми та мети проекту, планування діяльності, збір і аналіз матеріалів, практичну реалізацію проекту, презентацію результатів і рефлексію. На кожному етапі здобувачі розвивають важливі професійні якості – ініціативність, гнучкість мислення, відповідальність, здатність до комунікації та командної роботи.

Наведемо приклад тематики міжкультурних проектів: «Культурне розмаїття світу очима дітей»; «Національні костюми як вираження ідентичності народу»; «Кухні народів світу: інтегровані уроки для молодших школярів»; «Свята і обряди різних народів у шкільному календарі»; «Танець як культурний код нації»; «Архітектурна спадщина народів світу»; «Мистецтво малювання в традиціях різних культур»; «Дитячі ігри народів світу як шлях до розуміння культурних особливостей»; «Сімейні цінності у традиціях різних народів»; «Герої народних епосів і міфів: формування національної свідомості» тощо.

З-поміж запропонованих тем заслуговує на увагу проєкт «Національні костюми як вираження ідентичності народу», який може бути реалізований у процесі підготовки майбутніх учителів початкових класів.

Мета проекту: формування у майбутніх педагогів цілісного уявлення про національний костюм як важливий елемент культури й самобутності різних народів світу; розвиток інтересу до вивчення національних традицій; виховання толерантності, поваги до культурного розмаїття, а також уміння організовувати міжкультурні освітні заходи для молодших школярів.

Завдання проєкту:

ознайомити здобувачів вищої освіти з історичними, етнографічними особливостями національних костюмів різних народів;

дослідити функціональне значення традиційного одягу в контексті культури, історії та соціального устрою;

розвивати навички самостійної дослідницької, аналітичної, творчої діяльності;

формувати вміння презентувати результати власного дослідження у різних формах (усна доповідь, презентація, виставка, майстер-клас);

підготувати рекомендації щодо впровадження знань про національні костюми у практику роботи з молодшими школярами (наприклад, у формі тематичних уроків, виховних заходів, арт-проєктів).

Основні етапи реалізації проєкту:

1. Підготовчий етап:

визначення цілей і завдань роботи;

розподіл учасників на малі групи за інтересами (за окремими регіонами або культурами);

складання плану дослідження й узгодження методів збору інформації (робота з інформаційними джерелами, музеями, архівами, інтерв'ювання носіїв культури, перегляд документальних матеріалів).

2. Дослідницький етап:

вивчення історії виникнення та еволюції національних костюмів;

аналіз особливостей традиційного вбрання (матеріали, кольори, орнаментика, елементи декору);

виявлення символічного змісту елементів костюму;

збір фотоматеріалів, описів, легенд або переказів, пов'язаних із традиційним одягом.

3. Творчий етап:

оформлення результатів роботи у вигляді стендової виставки, фотоколекції, міні-музею, інтерактивної презентації;

організація майстер-класів із виготовлення елементів національного вбрання або орнаментів;

проведення тематичних виховних заходів у форматі культурних фестивалів або днів національних культур.

4. Підсумковий етап:

захист проєктів (публічний виступ, демонстрація творчих робіт);

обговорення труднощів і досягнень під час виконання проєкту;

рефлексія учасників про нові знання, набуті навички та перспективи застосування результатів у майбутній професійній діяльності.

Участь у такому проєкті сприяє глибшому розумінню сутності культурної ідентичності, розвиває дослідницькі, аналітичні навички та професійні компетентності, які є важливими для організації міжкультурної освіти у початковій школі. Проєкт навчає майбутніх педагогів бачити за зовнішніми проявами культури глибинні смисли, пов'язані з історичними, соціальними й духовними традиціями народу. Крім того, практичний досвід підготовки й реалізації міжкультурних заходів стане безцінною основою для подальшої виховної роботи в початковій школі, спрямованої на формування у дітей поваги до культурної різноманітності та усвідомлення власної культурної ідентичності.

Отже, продумана й раціонально організована проєктна діяльність сприятиме не лише поглибленню теоретичних знань про

національно-психологічні особливості різних етносів, а й формуванню адекватного сприйняття норм міжнаціонального спілкування, суттєво розширюючи спектр практичних умінь і навичок майбутніх учителів початкових класів. Цінність проєктної діяльності полягає в активній самостійній роботі, що виступає основним засобом особистісного й професійного розвитку майбутніх фахівців. У педагогічному розумінні ефективність проєктної діяльності зумовлена тим, що вона, по-перше, має розвивальний характер; по-друге, орієнтована на особистісний підхід; по-третє, стимулює пізнавальну активність здобувачів вищої освіти.

Тренінги міжкультурної комунікації

У системі підготовки майбутніх учителів початкових класів важливе значення набувають тренінги. Як доводять Т. Гордієнко, О. Філоненко, така форма організації навчання спрямована на розв'язання реальних практичних завдань майбутньої професійної діяльності через процеси засвоєння, усвідомлення, аналізу, оцінювання, опору на власний досвід, виявлення недопрацювань щодо професійної діяльності, їх переосмислення та корекцію [4].

В умовах тренінгу можна отримати не тільки знання й теоретичну інформацію про полікультурність, але, перш за все, набути практичного досвіду спілкування у відкритому демократичному суспільстві, в якому свобода кожного розвивати свою індивідуальність не обмежується рамками неприйняття, відчуженості, ворожості, незалежно від етнічної приналежності.

Тренінги сприяють усвідомленню здобувачами вищої освіти сутності понять «толерантність», «культурна різноманітність», «міжкультурна компетентність», «стереотипи» та «упередження», що є фундаментом для подальшої професійної діяльності в умовах сучасного соціокультурного середовища. Їхнє завдання полягає не тільки в передачі теоретичних знань, але й у розвитку практичних

умінь: налагоджувати діалог, зберігати повагу до культурних відмінностей, запобігати конфліктам, критично осмислювати власні установки.

Під час тренінгів майбутні педагоги навчаються розпізнавати прояви нетолерантної поведінки, аналізувати їх причини та наслідки, а також знаходити шляхи до конструктивного вирішення міжкультурних непорозумінь. При цьому, використовуються активні методи навчання: рольові ігри, мозкові штурми, аналіз кейсів, інтеркультурні дискусії, що створюють безпечне середовище для відкритого обговорення чутливих питань. Особливий акцент робиться на розвиткові емоційного інтелекту, емпатії та навичок рефлексії.

У контексті досліджуваної проблеми доцільним є проведення тренінгових занять, як от: «Пізнай себе»; «Людина серед інших»; «Я – з позиції іншого етносу»; «Культурні стереотипи та упередження»; «Розв'язання міжетнічних конфліктів»; «Толерантність як показник компетентності вчителя»; «Роль емпатії в міжкультурному спілкуванні» тощо.

Проведення подібних тренінгів зі здобувачами вищої освіти сприятиме вирішенню таких завдань:

- підвищення рівня інформованості про міжкультурну толерантність, культуру, традиції, звичаї, етнопсихологічні характеристики представників свого й інших етносів;
- розвиток емоційної стійкості, гнучкості та здатності до емпатії і співпереживання;
- формування професійно значущих особистісних якостей та практичних умінь для роботи з багатонаціональним учнівським колективом у полікультурному середовищі початкової школи;
- розвиток навичок ведення позитивного діалогу з урахуванням особливостей полікультурного середовища початкової школи;

- підвищення рівня власної етнічної ідентичності та руйнування негативних стереотипів у міжетнічних відносинах на основі усвідомлення різноманіття світу й проявів особистості в ньому;
- розвиток почуття власної гідності та формування вміння поважати гідність інших людей, незалежно від національної, етнічної, релігійної і соціальної приналежності;
- усвідомлення необхідності міжкультурної компетентності та шанобливого ставлення до представників інших етносів;
- зниження рівня етноцентризму й інтолерантності;
- моделювання позитивної поведінки в ситуаціях міжетнічної взаємодії.

Однією з унікальних традицій, що відображає глибину культурної спадщини і невід'ємну частину української ідентичності, є традиція хусткування. Це не просто елемент одягу, а цілий символічний код, що несе в собі багатовікову історію, звичаї, ритуали та навіть магічні практики. Цікавим і доступним способом занурення в цю практику є проведення тренінгу *«Я – мольфарка. Культура хусткування в Україні»*, що дозволяє учасникам не тільки ознайомитися з цим важливим культурним феноменом, але й практично освоїти техніки, пов'язані з хусткою, що має надзвичайно глибоке значення в українській традиції. Відтак, описаний нижче тренінг, спрямований на глибше осмислення цієї традиції та вивчення її через практичні вправи, що дозволяють учасникам не лише ознайомитися з елементами хусткування, а й удосконалити свою міжкультурну компетентність.

Мета тренінгу: ознайомити майбутніх педагогів з історією та значенням хустки в українській культурі; вчити основним технікам хусткування, розповісти про роль хустки в повсякденному житті та її символіку; формувати в учасників розуміння важливості збереження

культурних традицій і розвиток міжкультурної комунікації через вивчення народних звичаїв.

1. Вступна частина (15 хв).

Оголошується тема заняття, розкривається його мета й завдання. Наголошується на актуальності звернення до традиційного хусткування як елемента міжкультурної комунікації та самовираження. Учасники налаштовуються на активну роботу через невелику емоційно-ціннісну бесіду.

Пропонується обговорити асоціації, пов'язані зі словом «хустка». Здійснюється короткий обмін думками: які символічні значення мала хустка в традиційній культурі, у яких життєвих ситуаціях використовувалась. Надається історичний контекст традиції хусткування в Україні.

Зазначається, що хустка в українській культурі має багато значень – від звичайного елемента повсякденного одягу до глибокої символіки, що вказує на соціальний статус, вік та навіть належність до певної етнічної групи. Тут можна коротко згадати, як хустка символізує родинні цінності, оберігає від злих сил, підкреслює роль жінки в українському суспільстві.

2. Ознайомлення з видами хусток та їх символікою (20 хв).

Демонструються різні види хусток, які є типовими для різних етнічних груп України. Кожен вид хустки має свої особливості: кольори, орнаменти, тканини та способи носіння. Наприклад, хустки з яскравими квітковими орнаментами характерні для західноукраїнських територій, а темні, однотонні хустки – для східних і південних областей. Акцентується увага, як зміни в моді та практиці хусткування пов'язані з історичними подіями.

Коротко окреслюється еволюція ролі хустки в різні історичні періоди: від сакрального символу до сучасного модного аксесуара.

Особлива увага звертається на значення хустки як оберега для жінок, її функціонування у межах українських ритуалів і традиційних обрядів.

3. Теоретична частина: хустка як частина ритуалу (20 хв).

Висвітлюються особливості використання хустки в обрядових практиках, таких як весілля, хрещення, поминки, святкування релігійних свят тощо. Хустка виступала оберегом для молодої дівчини, уособлювала сімейну гармонію та визначала статус жінки в суспільстві. Зокрема, під час весільних церемоній хустка позначала заміжній стан жінки, а в ритуальних обрядах її використання для покриття голови символізувало відокремлення від зовнішнього світу та підкреслювало роль жінки в родині.

Окрема увага приділяється значенню елементів хустки: кольорів, узорів та способів носіння. До прикладу, червоний колір асоціювався з любов'ю та пристрасністю, білий – з чистотою та невинністю. Через особливості оздоблення хустка також передавала інформацію про статус жінки, її соціальну приналежність, етнічну групу.

4. Практична частина: освоєння технік хусткування (40 хв).

Демонстрація основних способів носіння хустки починається з традиційного варіанту – коли хустка повністю вкриває голову, відтворюючи образи стародавніх обрядів. Показуються також сучасні стилізовані способи зав'язування, що поєднують елементи традиції з модними тенденціями. Кожному учасникові надається хустка для практичного відпрацювання технік.

Покрокове пояснення супроводжується акцентом на правильній послідовності дій, щоб готовий вигляд був естетично привабливим та акуратним. Після засвоєння базових технік учасники об'єднуються в пари: кожен демонструє обраний спосіб зав'язування партнерові. Під час взаємного обговорення партнери діляться

враженнями – відзначають сильні сторони й обговорюють можливі покращення. Наприкінці вправи надається професійний зворотний зв'язок із порадами щодо вдосконалення техніки.

5. Групова діяльність: «Мольфарка» (30 хв).

Роз'яснюється, що «мольфарка» – це образ жінки з гірських регіонів України, яка володіла особливими знаннями в галузі лікування, обрядів і магії. Наголошується на важливій ролі хустки у ритуальній практиці. Після цього учасники тренінгу об'єднуються у групи, кожна з яких бере на себе роль мольфарки, яка проводить ритуал для зцілення чи проведення обряду. Для створення автентичного образу учасники використовують хустки, поєднуючи традиційні символічні мотиви із власними інтерпретаціями. Такий підхід дозволяє не лише глибше відчувати культурний контекст, а й творчо осмислити значення елементів народної культури.

6. Рефлексія (15 хв).

Учасники діляться своїми враженнями від тренінгу та емоційними переживаннями, пов'язаними з виконанням практичних завдань. Узагальнюються основні результати тренінгу, акцентується увага на значущості збереження та популяризації культурних традицій у контексті сучасного суспільства. Здобувачам вищої освіти надаються рекомендації щодо подальшого розвитку міжкультурної компетентності шляхом глибшого вивчення української культури та культурних традицій інших народів.

Подібний тренінг може стати чудовою можливістю для кращого розуміння культурних зв'язків, традицій та обрядів, які передавалися з покоління в покоління, і, звісно, забезпечити створення атмосфери взаємоповаги та культурної чутливості.

Тренінги міжкультурної комунікації є важливим чинником формування у майбутніх учителів початкових класів здатності

забезпечувати позитивний міжкультурний діалог у класі, сприяти вихованню у дітей поваги до інших і самоповаги. Важливо, що тренінги не обмежуються лише ознайомленням із культурними особливостями різних народів. Вони мають бути спрямовані на формування стійкої готовності до міжособистісної взаємодії без дискримінації за етнічними, мовними, релігійними чи культурними ознаками.

Бібліодидактика як медіаосвітня технологія формування міжкультурної взаємодії

У контексті підготовки майбутніх учителів початкових класів медіаосвітня компетентність набуває особливого значення. Вона охоплює не лише вміння працювати з медіаресурсами, але й здатність формувати у дітей толерантне сприйняття різноманітності культур. Медіаосвітні технології допомагають не тільки вивчати різні дисципліни, але й створювати умови для формування міжкультурної взаємодії через використання медіа-простору [8]. Відповідно до цього, *бібліодидактика* виступає як новий термін, що охоплює використання бібліотечних та медійних ресурсів для розвитку культурної обізнаності й толерантності.

Педагогічні читання є потужним інструментом для розвитку міжкультурної взаємодії, оскільки вони створюють умови для глибокого осмислення культурної різноманітності через спільне обговорення літературних творів. Така форма роботи сприяє формуванню в майбутніх учителів початкових класів навичок критичного мислення, емпатії, толерантного ставлення до інших культур і моделей стосунків. Колективний аналіз текстів дозволяє не лише актуалізувати особистий досвід учасників, а й формувати ціннісні орієнтації, необхідні для ефективної педагогічної діяльності у багатокультурному середовищі.

Для проведення педагогічних читань можна обдати книгу сучасної української авторки Л. Денисенко «Майя та її мами» (2017 р.). Це видання є прогресивним у контексті сучасних освітніх тенденцій,

адже воно торкається актуальних тем толерантності та прийняття різних форм сімейних структур. Зміст книги – розповідь четвертокласниці Майї про її однокласників, що допомагає зруйнувати стереотипи щодо родин, у тому числі «неповних» або тих, що відрізняються від традиційних. Історія сприяє розвитку у дітей толерантного сприйняття та готовності приймати іншого, навіть якщо він не схожий на них або їхніх батьків.

Аналіз складних педагогічних ситуацій та колективне обговорення прочитаних уривків вимагає ретельної підготовки як викладача, так і здобувачів. Метод «психодрама», що охоплює елементи театральної дії, допомагає майбутнім педагогам «оживити» ситуації з книги. Такі методи активізують дискусії, сприяють вираженню різних думок, спонукають до глибоких роздумів і активного обміну думками, що є важливим для розвитку навичок міжкультурної комунікації.

Представимо кілька ситуацій (кейсів) із книги, які можна запропонувати для обговорення.

Історія перша. Аксана народилася в Києві, але вона білоруска. Її ім'я часто виправляли на «Оксана». Але пані Юлія сказала, що імена – це дуже важливо. Кожна дитина має право на власне ім'я. І треба поважати це право, не переінакшувати й не викривлювати імен. У різних країнах є схожі імена, але пишуть і вимовляють їх по-різному. Наприклад, в Україні є ім'я Олеся, Леся. А в Білорусі – Алесь, Лесь. Аксана живе з татом, її мама померла. Вона дуже за нею сумує, іноді плаче. Пані Юлія запитала в Аксани, чи вона пам'ятає, які квіти подобалися її мамі.

То були мальви. Тепер мальви лимонного кольору на згадку про Аксанину маму ростуть біля нашої школи. Ми разом їх посадили й доглядаємо. Аксана дивиться на мальви й усміхається. Пам'ятати і згадувати – це важливо [5].

Історія друга. Христина живе з бабцею. Її мама працює покоївкою в Італії. А тато працює м'ясником у Великобританії. Це великі європейські країни. Як наша Україна!

Христинку дражнили «дитиною по скайпу», а ще називали сиротою. Але пані Юлія пояснила, що головне – бути людиною і не задиратися. У кожної дитини своя історія, своя родина, і коли в когось усе по-іншому – це не привід ображати й насміхатися. Христина спілкується з батьками по скайпу. Вона вчить тата англійських слів, яких знає багато. А тато ніяк не запам'ятає, що «ягня» англійською – lamb. Або вдає, ніби забуває, щоб розсмішити Христинку [5].

Історія третя. Раїс приїхав у Київ із Джанкою. Джанкою розташований у Криму. Раїс жив у будиночку посеред персикового саду. Це неймовірно красиво. Але тепер він, його тато, мама, двоє сестричок і тітка живуть в орендованій однокімнатній квартирі. Йому часто буває сумно.

Раїс – кримський татарин.

Кримські татари – корінний народ України. Це означає, що він історично сформувався саме в Криму. Якось, коли Україна була частиною Радянського Союзу, кримських татар насильно вигнали з Криму й заборонили повертатися. У них відібрали хати, землю, батьківщину, і це було дуже болісно.

Кримські татари почали повертатися в Крим, коли руйнувався Радянський Союз і народжувалася сучасна незалежна Україна. Тоді вони наново будували свої оселі. І родина Раїса теж. Тепер вони вже вдруге втратили свій дім [5].

Отже, використання бібліодидактики як медіаосвітньої технології сприяє не лише розвитку медіаграмотності майбутніх учителів початкових класів, але й забезпечує формування ключових якостей для ефективної міжкультурної взаємодії – відкритості, емпатії, критичності мислення й готовності до прийняття іншості. Інтерактивні

методи роботи з літературними текстами, зокрема педагогічні читання й психодрама, дозволяють здобувачам вищої освіти глибше усвідомити цінність культурного різноманіття та власну роль у вихованні підростаючого покоління в дусі поваги, гуманізму й толерантності. У цьому контексті бібліодидактика постає як ефективний інструмент інтеграції медіаосвіти у професійну підготовку педагогів нової формації.

Інтерактивна педагогічна технологія

«Освітній геокешинг»

«Освітній геокешинг» є перспективною технологією підготовки майбутніх учителів початкових класів до роботи в умовах міжкультурного середовища, що поєднує в собі елементи туристичної пригоди та краєзнавства і передбачає пошук «схованок», які розміщуються в реальному середовищі. Технологія спрямована на розвиток орієнтації в просторі, логічного мислення, дослідницьких навичок, допитливості, спостережливості та творчості. Сам процес організовується у форматі гри, де поєднуються пізнавальні завдання з елементами інтерактивної діяльності.

Особливістю освітнього геокешингу є його універсальність: він може проводитися як в аудиторії, так і на відкритих територіях – зокрема в університетському парку. Для участі необхідні пристрої з GPS-приймачем (ноутбук, навігатор, смартфон або планшет), а також карта або макет місцевості, що сприяє розвитку навичок просторового орієнтування. Така технологія виступає ефективним інструментом для формування у здобувачів вищої освіти уявлення про рідний край, про специфіку полікультурного середовища.

Освітній геокешинг може бути організований за чітким алгоритмом, який охоплює кілька етапів: підготовчий, пропедевтичний, ігровий та етап презентації результатів.

На підготовчому етапі формується карта-схема маршруту, перевіряються навички користування навігаційними приладами та роботою з мапами. Пропедевтичний етап передбачає створення сценарію заходу, підготовку завдань для «станцій» та організацію всієї логістики пошуку.

Завдання в межах освітнього геокешінгу поділяються на три типи:

завдання на уважність і пошукову активність, спрямовані на спостереження й аналіз культурних, природних або історичних об'єктів;

завдання, що потребують знань історичних фактів та розвитку комунікативних умінь;

ігрові завдання-зашифровки, що стимулюють інтерес та креативність.

Безпосередньо під час гри майбутні вчителі розподіляються на підгрупи за визначеними критеріями, отримують маршрутні листи або карти, виконують завдання на визначених точках, фотографують виявлені місця та шукають «тайники». Важливим моментом є те, що пошук спрямований на занурення у міжкультурний контекст регіону.

Підсумковий етап передбачає презентацію результатів пошуку. Здобувачі вищої освіти узагальнюють отримані знання, готують кінцевий продукт – наприклад, короткий відеоролик про особливості життя представників певної етнокультурної спільноти краю. Такий підхід сприяє не лише формуванню міжкультурної компетентності, а й розвитку вмінь презентувати результати дослідницької діяльності.

Технологія освітнього геокешінгу не лише урізноманітнює процес професійної підготовки майбутніх учителів, а й закладає підґрунтя для формування їхньої готовності працювати в полікультурному середовищі.

Місце семпл-технології у контексті формування міжкультурної компетентності майбутніх педагогів

Сучасна професійна підготовка майбутніх учителів дедалі більше орієнтується не лише на засвоєння системи знань, а й на розвиток здатності до активної міжкультурної взаємодії, педагогічного діалогу, толерантності та рефлексії в умовах культурного різноманіття. У цьому контексті особливої ваги набуває впровадження квазідіяльнісних форм організації освітнього процесу, які моделюють реальні або близькі до реальних педагогічні ситуації, стимулюють пошук рішень, дозволяють відпрацьовувати професійні дії у безпечному освітньому середовищі. Однією з ефективних інноваційних форм такої діяльності є використання *семпл-технології*.

Семпл-технологія розглядається як авторська освітня технологія, що полягає у використанні *типових зразків (семплів) педагогічних ситуацій* з метою формування професійної компетентності майбутніх учителів у штучно змодельованих умовах навчальної діяльності. Така технологія передбачає аналіз, інтерпретацію, обговорення та реконструкцію зразкових педагогічних кейсів, що є репрезентативними для полікультурного освітнього середовища. У процесі семпл-технології майбутні педагоги залучаються до квазіпрофесійної діяльності, наближеної до реальної шкільної практики, де здійснюється перенесення теоретичних знань у практичну площину через вирішення педагогічних завдань, формування толерантності, інтеркультурної чутливості, педагогічного мислення.

У квазідіяльності майбутніх учителів семпл-технологія виконує кілька важливих функцій. Насамперед, *діагностично-корекційну*, адже дозволяє викладачеві простежити, наскільки здобувачі засвоїли ключові поняття, а також скоригувати їхні уявлення. Через семпли моделюється типова педагогічна ситуація, з якою вчитель може зіткнутися на практиці: наприклад, конфлікт між учнями на

етнокультурному ґрунті, непорозуміння, пов'язані з релігійними або мовними відмінностями, потреба в адаптації навчального матеріалу до потреб дітей з іншою рідною мовою. У процесі аналізу таких семплів майбутні педагоги мають змогу оцінити ефективність рішень, запропонованих у зразку, а потім – змодельовати власну педагогічну стратегію.

Крім того, семпл-технологія виконує *трансформаційно-практичну функцію*, адже стимулює перехід від репродуктивного до продуктивного рівня мислення. Так, на основі базового плану-конспекту уроку майбутні педагоги можуть модифікувати зміст, додати нові елементи міжкультурного діалогу, запропонувати власну систему оцінювання, зорієнтовану на врахування культурних особливостей тощо. У такий спосіб формується індивідуальний стиль педагогічної взаємодії, а також гнучкість і чутливість до культурних відмінностей, що є критично важливими у сучасному різноманітному освітньому середовищі. Також здобувачам може бути запропоновано семпл – сценарій виховного заходу до Дня толерантності в класі з дітьми різного етнічного походження. Після його аналізу група моделює альтернативну версію, враховуючи особливості певної локальної громади, зокрема, релігійні відмінності або мовну специфіку молодших школярів.

Наведемо приклад семпл-технології в освітньому процесі.

Тема. Розв'язання педагогічної ситуації в полікультурному класі.

Форма проведення: аналіз кейсу з подальшим моделюванням фрагменту уроку.

Мета: формувати у здобувачів вищої освіти вміння педагогічно коректно реагувати на прояви культурної різноманітності, розвивати емпатію, толерантність та навички міжкультурної комунікації.

Зміст семплу (педагогічної ситуації): «Під час обговорення українських народних традицій у 3 класі вчителька помічає, що двоє

учнів – брати з родини ромів – відмовляються брати участь у створенні «Куточка народної символіки», натомість починають між собою говорити іншою мовою. Декілька дітей звертаються до вчительки зі словами: «Чому вони не з нами? Вони не українці?». Один із учнів насміхається з прізвища хлопчика.

У ході аналізу ситуації здобувачі вищої освіти визначають педагогічну проблему та обговорюють ймовірні причини виникнення напруги. На цьому етапі вони формулюють припущення щодо потенційних педагогічних дій, спрямованих на гармонізацію міжособистісних стосунків у класному колективі.

Наступним етапом роботи є розробка кількох варіантів розв'язання ситуації. У межах групової взаємодії здобувачі пропонують різні педагогічні стратегії, серед яких можуть бути як безпосередні форми інтеграції теми культурного розмаїття (наприклад, організація «Дня культурного діалогу» чи заходів на кшталт «Я розповім про свою родину»), так і опосередковані – у формі бесід, групових завдань, створення класного проєкту. У процесі обговорення учасники беруть до уваги питання педагогічної етики, принципи психологічної безпеки кожного учня, особливості розвитку емоційного інтелекту та вимоги до міжкультурної компетентності сучасного педагога.

Після цього відбувається моделювання педагогічної ситуації. У цій частині заняття здобувачі вищої освіти імітують фрагмент уроку з інтеграцією проблематики культурного розмаїття. Основна увага приділяється створенню позитивної атмосфери, налагодженню взаєморозуміння між дітьми, активному залученню кожного до колективної діяльності. Застосовуються методи, що сприяють розвитку емпатії, зокрема «Коло думок», обговорення казок народів світу, перегляд тематичних відеофрагментів, інтерпретація культурних символів різних народів.

Завершальним етапом стає рефлексія. Здобувачі вищої освіти обговорюють, які професійні якості вчителя виявилися вирішальними у

запропонованій ситуації, що саме сприяло зниженню рівня напруги, які методи виявилися ефективними, а які потребують доопрацювання або заміни. У підсумку формується колективне уявлення про роль вчителя як фасилітатора культурного діалогу та агента позитивних змін у полікультурному соціумі.

Отже, семпл-технологія в межах квазидіяльності майбутніх педагогів є потужним дидактичним інструментом, що дозволяє сформуванню компетентності для роботи в міжкультурному середовищі, розвинути міжкультурну чутливість, емпатію, комунікативну гнучкість, а також навички аналізу, моделювання та проектування педагогічної взаємодії у різних соціокультурних контекстах. Її системне використання в освітньому процесі ЗВО є перспективним напрямом інноваційної підготовки сучасного вчителя початкових класів.

Технологія колективного співробітництва в підготовці майбутніх учителів початкових класів

Технологія колективного співробітництва посідає важливе місце в системі підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах полікультурного середовища. Її сутність полягає у спільній діяльності здобувачів освіти, що ґрунтується на принципах рівноправності, взаємоповаги, активної взаємодії та взаємної підтримки. У процесі співробітництва учасники не лише виконують спільне завдання, а й вчаться домовлятися, враховувати різні точки зору, конструктивно вирішувати суперечності, що є надзвичайно важливим для ефективної професійної діяльності в полікультурному середовищі. Спільне виконання завдань формує навички колективного ухвалення рішень, розподілу ролей, визначення спільних цілей, що є необхідними в сучасному освітньому процесі, орієнтованому на цінності міжкультурної комунікації та соціальної згуртованості.

У підготовці майбутніх учителів технологія колективного співробітництва реалізується через організацію командних проєктів, тренінгових занять, спільних дослідницьких проєктів, інтерактивних семінарів, рольових ігор тощо. Наприклад, здобувачі можуть працювати над створенням інтерактивних культурознавчих маршрутів для учнів різних національностей, розробляти спільні міні-проєкти на теми культурного розмаїття чи організовувати заходи, спрямовані на популяризацію принципів взаємоповаги та діалогу культур.

Особливу увагу варто приділяти етапу рефлексії після виконання колективних завдань, коли учасники аналізують не лише результат діяльності, а й процес співпраці: чи були враховані інтереси кожного, як вирішувалися можливі суперечності, що сприяло ефективній взаємодії, а що перешкоджало. Такий аналіз допомагає майбутнім педагогам усвідомити важливість комунікативних навичок, гнучкості мислення й відкритості до інших культур.

Далі наведено приклади тем для колективних завдань, які можна використати при підготовці майбутніх учителів до роботи в полікультурному середовищі:

«Культурне розмаїття нашого краю» (створення інтерактивної мапи або презентації про представників різних етнічних груп у регіоні, їх традиції, мову, культуру);

«Свята народів світу: що об'єднує людей різних культур» (розробка інформаційних буклетів або підготовка виставки-презентації);

«Мовна палітра класу» (створення проєкту про мови, якими володіють учні класу, підготовка методичних рекомендацій щодо підтримки мовної різноманітності);

«Урок миру: виховання толерантності» (розробка сценарію інтегрованого уроку або виховного заходу);

«Казки народів світу: спільні цінності в різних культурах» (організація кроскультурного читання або інсценізації народних казок);

«Моя країна – твоя країна: діалог культур» (підготовка відеоролика або творчої виставки, де представлено різні країни через традиції, мистецтво, побут);

«Барви національного костюма» (створення творчого проєкту або моделі інтерактивної виставки, присвяченої національному одягу різних народів);

«Міжкультурна освіта: виклики та можливості» (підготовка аналітичної доповіді або дискусії в групах).

До прикладу, колективне завдання *«Міжкультурна освіта: виклики та можливості»* передбачає підготовку здобувачами вищої освіти аналітичної доповіді, що ґрунтується на опрацюванні наукової літератури, досвіду вітчизняної та зарубіжної педагогіки, рефлексії власного досвіду, а також обговоренні результатів у форматі дискусії. Завдання спрямоване на розвиток у майбутніх педагогів здатності критично мислити, аналізувати соціально-педагогічні процеси, аргументовано висловлювати власну позицію щодо проблем полікультурного виховання.

Реалізація завдання охоплює кілька етапів, кожен із яких має своє цільову спрямованість.

На *першому етапі* – *орієнтаційно-мотиваційному* – викладач ініціює обговорення проблематики полікультурної освіти в контексті сучасної початкової школи. Для цього пропонуються проблемні запитання: *«Що означає «полікультурність» у шкільному середовищі?»*; *«Які переваги й ризики несе вона для учасників освітнього процесу?»*; *«Чи достатньо готові вчителі до міжкультурної взаємодії?»*. Така розмова дозволяє окреслити ключові поняття, сформувати загальне уявлення про проблемне поле та

підготувати здобувачів до подальшої аналітичної діяльності. Викладач також презентує завдання, умови його виконання, формат представлення результатів.

Другий етап – дослідницько-аналітичний – передбачає роботу здобувців у малих групах (4–6 осіб). На цьому етапі вони проводять огляд наукових джерел, освітніх політик, концепцій, програм і стратегій, присвячених полікультурній освіті, зокрема з акцентом на початкову школу. Окрему увагу приділяють порівнянню українського контексту з міжнародними підходами (досвід Канади, Фінляндії, Німеччини, США тощо). У фокусі – розгляд ключових викликів, серед яких: мовний бар'єр, упередження й стереотипи, недостатня підготовка вчителя, конфлікти ідентичностей, обмеженість навчально-методичних ресурсів. Водночас, аналізуються можливості, які відкриває полікультурна освіта, – розвиток емпатії, формування громадянської свідомості, виховання поваги до прав людини, збагачення педагогічного досвіду через багатокультурність середовища.

На третьому етапі – інтеграційно-продуктивному – кожна група готує аналітичну доповідь, яка структурується за такими орієнтовними розділами:

- Теоретичні засади полікультурної освіти.
- Основні виклики у впровадженні міжкультурного підходу в початковій школі.
- Потенціал і можливості міжкультурної освіти для розвитку учнів.
- Рекомендації щодо професійної підготовки вчителя до роботи в міжкультурному освітньому середовищі.

Доповідь має бути оформлена з дотриманням наукового стилю, включати посилання на джерела, приклади з практики та власні висновки здобувачів. За можливості, учасники доповнюють її мультимедійною презентацією або інфографікою.

Заключний, четвертий етап – дискусійно-рефлексивний – є кульмінаційним у процесі виконання завдання. Під керівництвом викладача в аудиторії організовується обговорення результатів аналітичних доповідей. Кожна група коротко презентує свої напрацювання, після чого відбувається дискусія: інші здобувачі ставлять уточнюючі або критичні запитання, викладач пропонує ситуаційні завдання або проблемні кейси. Такий формат дозволяє не лише закріпити знання, а й розвивати вміння аргументовано захищати позицію, критично оцінювати педагогічні реалії, виявляти альтернативні шляхи вирішення міжкультурних конфліктів.

У цілому, запропоноване завдання сприяє глибшому осмисленню майбутніми вчителями проблем міжкультурної взаємодії в освітньому середовищі, формуванню готовності діяти професійно в умовах культурного розмаїття, розвиває аналітичне та критичне мислення, а також міжособистісні й комунікативні навички, що є запорукою ефективної педагогічної діяльності.

Висновки

Виклад спонукає до висновку, що підготовка майбутніх учителів початкових класів до професійної діяльності в умовах міжкультурності потребує якісного оновлення змісту й технологій освітнього процесу. Інтерактивні педагогічні технології, зокрема SWOT– та PEST–аналіз, рольові ігри, проєктна діяльність, тренінги міжкультурної комунікації, бібліодидактика, освітній геокешинг, семпл-технологія та технологія колективного співробітництва, забезпечують не лише активне включення здобувачів вищої освіти у освітній процес, а й сприяють формуванню міжкультурної компетентності, розвитку емпатії, критичного мислення, уміння діяти в полікультурному середовищі.

Комплексне поєднання зазначених технологій дозволяє забезпечити системну підготовку педагогів, здатних ефективно

працювати в умовах розмаїття культур, створювати інклюзивне, толерантне та безпечне освітнє середовище. Інтерактивні підходи мають стати невід'ємним складником підготовки сучасного вчителя початкових класів, який не лише транслює знання, а й виступає фасилітатором діалогу культур і агентом позитивних змін у суспільстві.

Список використаних джерел

1. Бабушка Л. Д. Фестивація як комунікативний апропріатор глобалізаційних інтересів у культуротворчому просторі: монографія. Київ: Видавець ПП Лисенко М. М., 2020. 272 с.
2. Бужанська М. В. Swot-аналіз – основа самооцінювання педагогічної діяльності. *Вісник Львівського торговельно-економічного університету*. Економічні науки. 2023. № 72. С. 22–29.
3. Волівач А. П., Хімічева Г. І. Застосування методу PEST-аналізу для визначення впливу факторів ризиків на освітню діяльність ЗВО. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2018. № 59. С. 74–82.
4. Гордієнко Т. В., Філоненко О. С. Основи тренінгу як особливої форми навчання майбутніх учителів початкової школи. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Серія: Психолого-педагогічні науки*. 2022. № 2. С. 96–104.
5. Денисенко Л. Майя та її мами. К.: Видавництво, 2017. 64 с.
6. Козубовська І. В., Постолук М. І, Сідун Л. Ю. Ігрові методи в полікультурній підготовці фахівців у США. *Науковий вісник Ужгородського університету: «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2021. Вип. 1 (48). С. 185–188.
7. Молнар Т. І. Інтерактивні технології у практиці підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в міжкультурному просторі Закарпаття: Навчально-методичний посібник для здобувачів вищої освіти денної та заочної форм

навчання спеціальності 013 «Початкова освіта» ОС «Бакалавр». Мукачєво: МДУ, 2021. 72 с.

8. Онкович Г. Медіадидактика вищої школи у розвитку професійних компетентностей майбутніх фахівців. *Український інформаційний простір*. 2020. № 1(5). С. 179–196.

9. Романюк С. З., Романюк О. В. Інноваційні технології у професійній підготовці сучасного вчителя: вітчизняний та зарубіжний досвід. *Молодий вчений*. 2019. № 7.1. С. 64–69.

10. Стовпник Н. М., Андріяшик О. Р. Використання інтерактивних методів навчання у вищій школі. *Інноваційна педагогіка*. 2020. № 20 (3). С. 43–46.

**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 технологією* 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 самостійно 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.

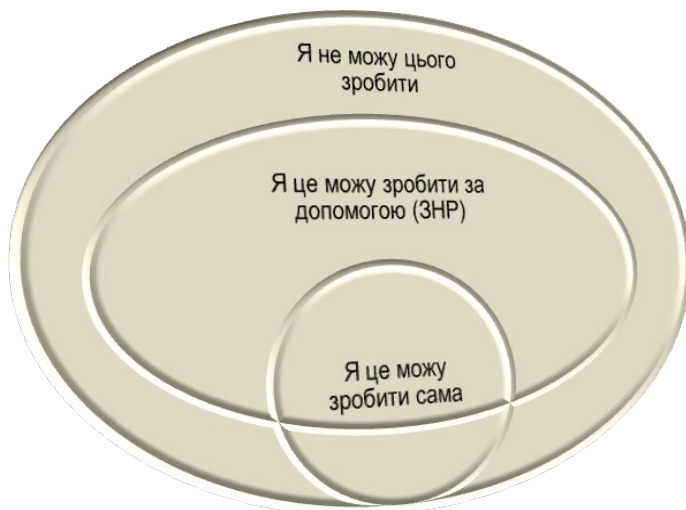


Рис. 1. Зони актуального та найближчого розвитку дитини [32]

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).

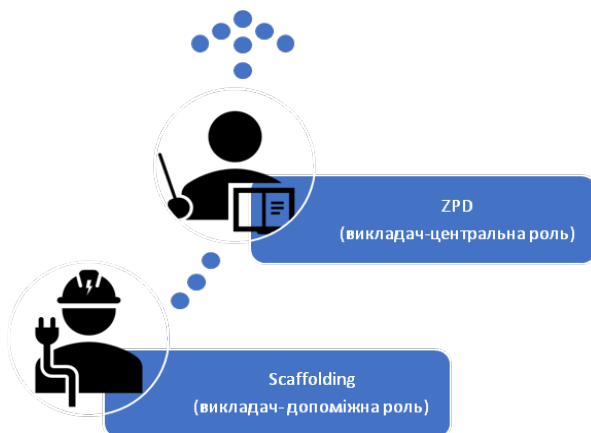


Рис. 2. Ролі викладача в освітньому процесі

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 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 скаффолдінгу*, а саме:

- *обмеження вольових дій*: викладач ЗВО має спростивши завдання, скорочує кількість дій, які необхідні для його вирішення; беручи на себе всі зайві дії, а студенту дозволяє зосередитися на одному або декількох головних кроках;

- *не допускати фрустрації* студента: працювати над завданням у супроводі педагога здобувачу більш комфортніше (слід враховувати ризик надмірної залежності від педагога);

- *принцип згасання*. «Згасання» — це процес поступового видалення каркаса, встановленого для того, хто навчається, доки каркас повністю не зникне. Зрештою, інформація засвоюється здобувачем і він стає незалежним, охоплюється його саморегуляція. Додаткова допомога/підтримка з боку педагога до тих пір, надаватиметься до тих пір, поки студенти не зможуть продемонструвати майстерність виконання нових або складних завдань. В міру просування до педагогічної майстерності майбутнього вихователя, допомога чи підтримка викладача поступово зменшуються, відповідальність за навчання здобувача збільшується;

- *титрування допомоги/підтримки*. Титрування – це метод кількісного/масового аналізу, визначення необхідного обсягу допомоги студенту. На думку С. Пунтамбекар та З. Хубшер (S. Puntambekar & R. Hubscher [27, с. 3], для ефективної передачі відповідальності здобувачам вищої освіти, викладачеві необхідно «титрувати допомогу» за допомогою «постійної діагностики». А. Епплбі та Д. Ленджер, Чжао та Орей (A. Applebee and G. Langer, Zhao and Orey) [26] визначають *п'ять критеріїв скаффолдінгу*, а саме:

- *цілеспрямованість і навмисність*: завдання має чітку мету, на її досягнення будуть спрямовані дії 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).

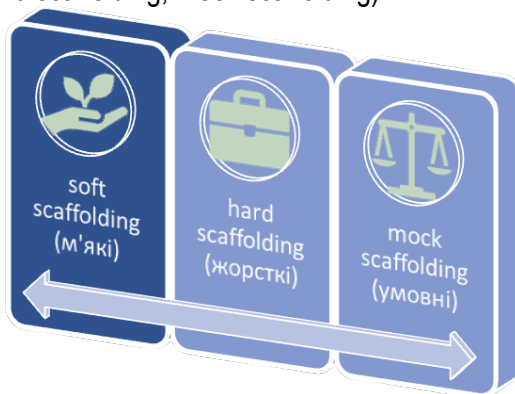


Рис. 4. Рівні «риштування»

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 змодельовувати 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 пропонувані 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 Навуходоносора, 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 величної 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>

ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ ПЕРВИННИХ УЯВЛЕНЬ ПРО ПРИРОДНЕ ДОВКІЛЛЯ В ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Ольга ГРАБ,
*доктор філософії (PhD),
асистент кафедри дошкільної та спеціальної освіти
Мукачівський державний університет
(м. Мукачево)*

Анотація. У статті описано забезпечення ефективності формування професійної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти через впровадження інноваційних педагогічних технологій, які створюють умови для розвитку сталих ціннісних орієнтацій, мотивації до набуття знань і формування особистісних якостей, творчих і рефлексивних навичок як першооснови їхнього майбутнього професійного зростання. Представлено інноваційні педагогічні технології, зокрема «Риб'ячий скелет» та розкрито потенціал тренінгу взаємодії в природному довкіллі, що дозволяють підвищити мотивацію та сформувані ціннісне ставлення майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти до формування в дошкільників первинних уявлень про природне довкілля. Окреслено роль використання інтерактивних технологій, які сприяли збагаченню інформаційного поля майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти, а саме технологія «Морока», «SCAMPER». Окрема увага приділена технології «Жук у вусі», «Клас до гори дригом» та інтерактивній технології «Освітній WEB-квест» як складовим освітнього цифрового середовища. Розкрито потенціал використання рольових ігор у процесі підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до професійного спілкування з дітьми. Представлено блок-схему синектичного процесу у контексті підготовки майбутніх вихователів до роботи з дітьми в природному довкіллі. Обґрунтовано ефективність технології «Стискання отриманої інформації» як основи організації освітнього процесу. Виокремлено переваги використання

технології «Рефлексія над змістом навчального матеріалу» в освітньому процесі закладу вищої освіти.

Ключові слова: професійна підготовка, інноваційні педагогічні технології, майбутні вихователі, рольова гра, блок-схема синектичного процесу, клас до гори дригом, освітній web-квест, стискання отриманої інформації, рефлексія над змістом навчального матеріалу.

Abstract. The article describes the effectiveness of the formation of professional competence of future preschool teachers through the introduction of innovative pedagogical technologies that create conditions for the development of sustainable value orientations, motivation to acquire knowledge and form personal qualities, creative and reflective skills as the basis for their future professional growth. The article presents innovative pedagogical technologies, in particular “Fish Skeleton”, and reveals the potential of interaction training in the natural environment, which allows to increase motivation and form the value attitude of the future preschool teacher to the formation of primary ideas about the natural environment in preschoolers.

The role of the use of interactive technologies that contributed to the enrichment of the information field of the future preschool teacher, namely the technology “Moroka”, “SCAMPER”, is outlined. Particular attention is paid to the technology “Bug in the Ear”, “Classroom upside down” and the interactive technology “Educational WEB-quest” as components of the educational digital environment.

The potential of using role-playing games in the process of preparing future preschool teachers for professional communication with children is revealed. A flowchart of the synectic process in the context of training future educators to work with children in the natural environment is presented. The effectiveness of the technology “Compression of the received information” as a basis for organizing the educational process is substantiated. The advantages of using the technology “Reflection on the content of educational material” in the educational process of a higher education institution are highlighted.

Keywords: professional training, innovative pedagogical technologies, future teachers, role-playing game, flowchart of the synectic

process, classroom upside down, educational web-quest, compression of information, reflection on the content of educational material.

Актуалітети професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до формування первинних уявлень про природне довкілля в дітей дошкільного віку

Забезпечення ефективності формування професійної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти можливе через пошук та впровадження інноваційних педагогічних технологій, які створюють умови для розвитку сталих ціннісних орієнтацій, мотивації до набуття знань і формування особистісних якостей, творчих і рефлексивних навичок як першооснови їхнього майбутнього професійного зростання.

У сучасній вищій освіті терміном «інноваційні педагогічні технології» позначають такі освітні практики, які вписуються в традиційний освітній процес [10]. Під цим терміном розуміються методичні інновації в освіті, які набувають все більшого поширення і у вищій освіті. Сутність інноваційних педагогічних технологій виявляється у тому, що змінюється характер і метод навчання. Поряд із розвитком когнітивного потенціалу студентів відбувається особистісний розвиток, тобто сам процес навчання передбачає різну позицію педагога та здобувача в освіті: вони виступають як рівноправні учасники освітнього процесу.

Інноваційну педагогічну технологію можна назвати комплексом, що складається з певного запланованого (прогнозованого) результату навчання, засобів діагностики поточного стану здобувачів вищої освіти, набору моделей навчання, критеріїв вибору оптимальної моделі конкретних умов тощо.

Для реалізації пізнавальної та творчої активності здобувачів вищої освіти в освітньому процесі використовуються сучасні педагогічні технології, які дозволяють підвищити якість освіти, ефективніше використовувати навчальний час і знизити частку репродуктивної активності за рахунок скорочення часу, відведеного для виконання самостійного завдання. І. Школа вважає, що творення

умов для ініціювання студенту провідної ролі у власному навчанні відіграє особливе значення у підготовці майбутніх вихователів, які мають впроваджувати у майбутній практичній діяльності з дітьми дошкільного віку сучасні інноваційні практики. Отже, безперервна наявність освітніх технологій має стати віссю, на яку має орієнтуватися їхня підготовка. Отже майбутнє покоління вихователів зможе ефективно виконувати свою роботу та передавати сучасні знання своїм вихованцям [4, с. 308].

Запроваджені нами інноваційні педагогічні технології орієнтовано на індивідуалізацію, дистанційність (змішаний формат навчання) та варіативність освітнього процесу, академічну мобільність здобувачів вищої освіти незалежно від рівня освіти. Тому, з-поміж пріоритетних інноваційних педагогічних технологій ми виокремили такі, завдяки яким можна вирішити взаємопов'язані завдання:

- сприяти розвитку особистості студентів, які мають активну громадянську позицію, здатні орієнтуватися в складних життєвих ситуаціях і позитивно вирішувати свої проблеми;

- змінити характер взаємодії суб'єктів системи вищої освіти: викладач і здобувач – партнери, односторонні, рівноправні члени «однієї команди»;

- підвищити мотивацію студентів до власної освіти та до цінностей майбутньої педагогічної діяльності. Позитивна мотивація до навчання в студента може виникнути тоді, коли йому цікаво те, що вивчає, хто вчить і навіщо.

Враховуючи тенденції розвитку вищої освіти не можна заперечувати той факт, що професійна підготовка майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до формування первинних уявлень про природне довкілля в дітей дошкільного віку має бути не лише фундаментальною, а й, певною мірою, випереджувальною. Критеріями вибору інноваційних педагогічних технологій для забезпечення ефективності професійної підготовки та формування компетентностей майбутніх вихователів було визначено: здатність формувати позитивну мотивацію та ціннісні орієнтації до становлення майбутньої професійної діяльності; здатність формувати необхідні професійні (комунікативні, творчі, рефлексивні тощо) та особисті якості

(емпатія, позитивне ставлення до дітей тощо) майбутнього вихователя закладів дошкільної освіти; можливість набуття практичного досвіду професійної діяльності на етапі професійної підготовки.

Загально визнаною є позиція про те, що «підвищити ефективність навчального процесу, досягти високого інтелектуального розвитку студентів, забезпечити оволодіння ними навичками саморозвитку особистості, цього можна досягти, використовуючи сучасні інноваційні технології, зокрема технології інноваційного навчання, перетворюючи традиційне заняття в інтерактивне» [9, с. 111].

Особливістю освітнього процесу в закладах вищої освіти є інформатизованість навчання, широке застосування інтерактивних технологій навчання та дієва дистанційна освіта, яка реалізується через відеоблоги викладачів, сторінки в соцмережах тощо [8]. Використання сучасних інноваційних педагогічних технологій по-новому реалізують зміст навчання та забезпечують досягнення поставлених дидактичних цілей, змінюють та надають нові форми, методи та засоби навчання.

Розглянемо інноваційні педагогічні технології, які довели свою ефективність у контексті підготовки майбутніх вихователів до формування первинних уявлень про природне довкілля в дітей дошкільного віку.

«Fishbone» або «Риб'ячий скелет»

«Fishbone» найчастіше використовується для встановлення причинно-наслідкових зв'язків під час розв'язання проблемних ситуацій, пов'язаних з формуванням системи мотивів, цінностей, екологічного мислення та екологічної свідомості в майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, готових до роботи з дітьми дошкільного віку в природному довкіллі.

Схема «фішбоун» являє собою графічне зображення, що дає змогу наочно продемонструвати в процесі аналізу певні причини конкретних подій, явищ, проблем, відповідні висновки або результати обговорення.

Варто зазначити, що схеми «фішбоун» дають можливість:

- організувати роботу учасників у парах або групах;
- розвивати критичне мислення та креативність;
- візуалізувати взаємозв'язок між причинами і наслідками;

- співпрацювати.

Схема «фішбоун» може бути складена заздалегідь, зокрема її можна зробити в кольорі. За їх відсутності можна скористатися звичайним ватман або намалювати схему на шкільній дошці кольоровою крейдою.

Схема охоплює чотири основні блоки, представлені у вигляді голови, хвоста, верхніх і нижніх кісток. При цьому сполучною ланкою виступає основна кістка – хребет риби. Отже, фішбоун – це візуалізована графічна схема у вигляді риб'ячого скелета, кожен сегмент якого має такі дидактичні функції:

- голова – проблема, запитання або тема, які підлягають аналізу;

- верхні кістки (розташовані праворуч при вертикальній формі схеми або під кутом 45 градусів зверху при горизонтальній)

- основні поняття теми, причини, які призвели до проблеми;

- нижні кістки (зображуються навпаки)

- факти, що підтверджують наявність сформульованих причин або суть понять, зображених на схемі;

- хвіст – відповідь на поставлене запитання, висновки, узагальнення.

Прийом «фішбоун» передбачає ранжування понять. Всі записи повинні бути короткими, точними, лаконічними і відображати лише суть понять. Схема «фішбоун» може бути використана як окремий методичний прийом, необхідний для аналізу певної ситуації, так і стратегія цілого заняття. Найефективніше її застосовують під час узагальнення і систематизації знань, коли матеріал за темою вже пройдено і необхідно привести всі вивчені поняття до чіткої системи, що передбачає розкриття і засвоєння зв'язків, а також відносин між її елементами. Отже, студентам пропонується інформація (текст, відеофільм) проблемного змісту і схема «фішбоун» для систематизації цього матеріалу. Роботу щодо заповнення схеми можна проводити як

індивідуально, так і в парах чи групах. Важливим етапом застосування технології «фішбоун» є презентація отриманих результатів роботи.

Для роботи на занятті за цим прийомом використано ілюстрацію із зображенням риб'ячого скелета. На «голові» риби вписано проблемну ситуацію (ціннісне ставлення до природного довкілля), на місці «верхніх кісток» запропоновано занотувати способи вирішення зазначеної проблеми, а на «нижніх кістках» – можливі наслідки, які можна очікувати в процесі реалізації запропонованих способів. «На хвості» риби визначають правильний спосіб розв'язання проблемного питання (групова робота).



Рис. 1. Унаочнення «риб'ячого» скелета.

Цей прийом ґрунтовно описано в літературі щодо організації інтерактивного навчання, ми додали до цього методу навчальні презентації, які активно використовували в роботі. Метою аналізу навчальної інформації було формування системи екологічного мислення та екологічної свідомості в майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, готових до роботи з дітьми дошкільного віку в природному довкіллі. Подання навчального матеріалу як мультимедійної презентації скорочувала час на аналіз запропонованої

викладачем інформації та її аналіз студентами, вивільняє часові ресурси на практичному занятті. Текстова частина презентації – це лише основні думки з теми та терміни для засвоєння. Використання мультимедійних презентацій було доцільним на будь-якому етапі вивчення дисципліни та на будь-якому етапі. Для створення презентацій як викладачі, так і студенти переважно використовували програми Power Point, CANVA, рідше – PREZI.

Тренінги взаємодії в природному довкіллі

Студентам треба самостійно об'єднатися в пари, четвірки, а потім у підгрупи для проведення віртуального експерименту на основі пакету програмного забезпечення, який дозволяв здобувачам проводити експерименти у «віртуальній лабораторії». Головна перевага запропонованого варіанту тренінгу полягає в тому, що він дозволяє проводити експерименти, які в реальності були б неможливі з міркувань безпеки, тимчасових характеристик тощо. Головним недоліком програмного забезпечення є природні обмеження закладеної в них моделі, за якої той, хто навчається, не може вийти у межах свого віртуального експерименту. Проте завдання міжособистісної взаємодії вирішується позитивно.

Мета тренінгу: формування загальної компетентності (КЗ-6): здатність до міжособистісної взаємодії шляхом проведення віртуальних експериментів у природному довкіллі.

Загальна структура тренінгу:

Заняття 1: Вступ до міжособистісної взаємодії та віртуальних експериментів.

Заняття 2: Формування пар та четвірок для проведення віртуальних експериментів.

Заняття 3: Проведення віртуальних експериментів у підгрупах.

Заняття 4: Аналіз результатів та підсумки тренінгу.

Заняття 1: Вступ до міжособистісної взаємодії та віртуальних експериментів

Мета:

Ознайомити студентів з концепцією міжособистісної взаємодії.

Презентувати можливості віртуальних експериментів у природному довкіллі.

Навчити студентів основам роботи з програмним забезпеченням для віртуальних експериментів.

План:

1. Вступне слово викладача (10 хвилин).

Привітання та представлення теми тренінгу.

Обговорення мети та завдань тренінгу.

2. Лекція: Міжособистісна взаємодія (20 хвилин).

Визначення міжособистісної взаємодії.

Важливість міжособистісної взаємодії у професійній діяльності.

3. Практична частина: Ознайомлення з програмним забезпеченням (30 хвилин) віртуальної лабораторії.

Віртуальна лабораторія – це інтерактивне навчальне середовище, створене за допомогою комп'ютерного програмного забезпечення, яке дозволяє користувачам проводити експерименти, моделювати процеси та вивчати різні наукові явища в цифровому форматі. Вона надає можливість безпечно та ефективно вивчати складні та потенційно небезпечні процеси без необхідності фізичного втручання в реальні умови.

Практичні вправи у віртуальній лабораторії «PhET Interactive Simulations» від Університету Колорадо Боулдер. Покликання: PhET Interactive Simulations <https://phet.colorado.edu>

Цей ресурс пропонує широкий спектр інтерактивних симуляцій та віртуальних експериментів у різних наукових дисциплінах.

Покликання на сайт:
<https://phet.colorado.edu/en/simulations/greenhouse-effect>

Демонстрація можливостей віртуальної лабораторії (завдання: експеримент з кліматичними умовами та їх впливом на природне довкілля).

4. Групове обговорення (20 хвилин).

Обмін думками та питаннями щодо міжособистісної взаємодії та віртуальних експериментів.

5. Завдання для самостійної роботи студента: установка програмного забезпечення та ознайомлення з базовими функціями.

Заняття 2: Формування пар та четвірок для проведення віртуальних експериментів

Мета:

Навчити студентів самостійно об'єднуватися в пари та четвірки.

Розробити план проведення віртуальних експериментів.

План:

1. Повторення матеріалу попереднього заняття (10 хвилин).

Обговорення ключових моментів першого заняття.

2. Практична частина: Формування пар та четвірок (30 хвилин).

Студенти самостійно об'єднуються в пари та четвірки.

Обговорення завдань та розподіл ролей у групах.

3. Розробка плану експериментів (30 хвилин).

Віртуальний експеримент у природному довкіллі – це симуляція наукового дослідження або освітнього процесу, який проводиться за допомогою комп'ютерного програмного забезпечення та віртуальної лабораторії. Такі експерименти дозволяють моделювати природні явища та процеси, які важко або неможливо відтворити в реальних умовах через обмеження безпеки, часу або ресурсів. Віртуальні експерименти надають можливість вивчати та аналізувати різні аспекти природного довкілля, такі як екосистеми, кліматичні зміни, геологічні процеси тощо, без необхідності фізичного втручання в навколишнє середовище.

Кожна група розробляє план проведення віртуального експерименту.

Обговорення можливих проблем та шляхів їх вирішення.

4. Групове обговорення (20 хвилин).

Презентація планів експериментів кожної групи.

Обмін думками та рекомендаціями.

5. Завдання для самостійної роботи студента: підготовка необхідних матеріалів та інструментів для проведення експериментів.

Заняття 3: Проведення віртуальних експериментів у підгрупах

Мета:

Провести віртуальні експерименти у підгрупах.

Аналізувати результати експериментів.

План:

1. Повторення матеріалу попереднього заняття (10 хвилин).

Обговорення ключових моментів другого заняття.

2. Практична частина: Проведення експериментів (60 хвилин).

Прикладом віртуального експерименту в природному довкіллі може бути симуляція впливу кліматичних змін на екосистему лісу.

Віртуальний експеримент:

Вплив кліматичних змін на екосистему хвойного лісу

Закарпаття

Етапи експерименту:

Етап 1: Вступ та постановка завдання

Опис екосистеми лісу, яка буде моделюватися (хвойний ліс Закарпаття).

Визначення ключових параметрів, які будуть досліджуватися: температура, кількість опадів, рівень CO₂, біорізноманіття тощо.

Етап 2: Налаштування віртуальної лабораторії

Студенти налаштовують початкові параметри екосистеми лісу (температура, кількість опадів, рівень CO₂ тощо).

Обговорення та вибір сценаріїв кліматичних змін, які будуть моделюватися (збільшення температури, зменшення кількості опадів).

Етап 3: Проведення віртуального експерименту

Студенти запускають симуляцію та спостерігають за змінами в екосистемі хвойного лісу Закарпаття в реальному часі.

Збір даних про зміни в ключових параметрах екосистеми.

Визначення впливу кліматичних змін на біорізноманіття, продуктивність екосистеми, здоров'я лісу тощо.

Етап 4: Обговорення та підсумки

Обговорення можливих стратегій адаптації впливу кліматичних змін на екосистему хвойного лісу Закарпаття.

Рекомендації для подальшого вивчення та досліджень.

Заняття 4: Аналіз результатів та підсумки тренінгу

Мета:

Проаналізувати результати віртуальних експериментів.

Підбиття підсумків тренінгу.

План:

1. Повторення матеріалу попереднього заняття (10 хвилин).

Обговорення ключових моментів третього заняття.

2. Презентація результатів експериментів (40 хвилин).

Кожна група презентує результати свого експерименту.

Обговорення отриманих даних та висновків.

3. Аналіз результатів (30 хвилин).

Спільний аналіз результатів експериментів.

Обговорення можливостей та обмежень віртуальних експериментів.

4. Підсумки тренінгу (20 хвилин).

Обговорення досягнутих мети та завдань.

Обмін думками та враженнями про тренінг.

5. Завершальне слово викладача (10 хвилин).

Підбиття підсумків тренінгу взаємодії в природному довікллі.

Рекомендації для подальшого розвитку міжособистісної взаємодії.

Технологія «Морока»

Технологія головоломки (інші назви – пазли, мозаїка, в українському варіанті – «ажурна пилка»), яку вперше було представлено у 1978 році Елліотом Аронсоном та ін. [1]. В історії становлення народних українських іграшок є головоломки для дітей і дорослих – так звані велика й мала мороки. Велика морока складалася з двох довгих і дванадцяти коротких кілочків, що утворювали на основній осі три хрестоподібні конструкції, а мала – із чотирьох однакових кілочків, зв'язаних у хрестик. Дітлахам треба було виявити винахідливість і кмітливість, щоб їх розібрати, а потім правильно до купи скласти.

Ми використали назву «Морока» для адаптованої нами технології з метою формування спеціальної компетентності КС-4: здатність до формування в дітей раннього і дошкільного віку первинних уявлень про предметне, природне, соціальне довіклля, властивості і

відношення предметів; розвитку самосвідомості «Я» дитини і її місця в довіллі.

Мозаїчна структура сприяє позитивній взаємозалежності, основною передумовою якої є розділення запропонованої викладачем проблеми на частини, по одній для кожного члена академічної групи. Кожен здобувач вищої освіти отримує методичні ресурси (інструкції, текст тощо) для виконання лише своєї частини. Здобувачі, відповідальні за той самий розділ, об'єднуються і утворюють нову тимчасову фокус-групу, мета якої полягає в тому, щоб освоїти поняття у своєму розділі та розробити стратегію презентації того, чого вони навчилися, іншим членам фокус-групи.

Щоб проілюструвати структуру технології «Морока», ми опишемо чотири групи спільного навчання, у кожній з яких по чотири студенти (використано підходи Millis B., Cottell P. [2]):

Група А: Здобувач 1А, Здобувач 2А, Здобувач 3А, Здобувач 4А

Група В: Здобувач 1В, Здобувач 2В, Здобувач 3В, Здобувач 4В

Група С: Здобувач 1С, Здобувач 2С, Здобувач 3С, Здобувач 4С

Група D: Здобувач 1D, Здобувач 2D, Здобувач 3D, Здобувач 4D

Усі студенти з номером 1 утворюють фокус-групу 1, і вони мають освоїти одну й ту саму запропоновано інформацію з дисципліни «Методика ознайомлення з довіллям дітей раннього та дошкільного віку». Студенти з номером 2 формують фокус-групу 2, їм пропонується освоїти іншу запропоновану інформацію з дисципліни тощо. Ці тимчасові фокус-групи є експертами в заданому розділі та розробляють стратегію, щоб пояснити своє розуміння іншим членам групи. Після того, як фокус-групи завершили свою роботу групи спільного навчання (групи від А до D) збираються заново. Потім здобувачі навчають один одного тієї інформації, над якими вони працювали.

Крім традиційної структури нами було запропоновано обговорення – «головоломку всередині команди», в якій команда спільного навчання ділиться по дві пари здобувачів, які працюють один з одним. Ця пара замінює тимчасову фокус-групу. Кожна пара вивчає іншу частину знань, які необхідні для виконання завдання. Якщо внутрікомандну «мороку» обмежено завданнями, які складаються з

двох частин, то її легше реалізувати, ніж головоломку зі структурою із чотирьох частин.

Пропонуємо поетапну структуру технології мороки (мозаїки), включаючи різні розміри груп та різні етапи реалізації. Ці етапи можна резюмувати так:

Етап 1: Ознайомлення з темою в аудиторії.

Етап 2: Цілеспрямоване дослідження. Фокус-пари або групи з чотирьох осіб спочатку працюють із призначеним розділом.

Етап 3: Звітність та зміна форми: студенти повертаються до своїх груп та інструктують своїх товаришів з команди на основі результатів, отриманих у фокус-групах.

Етап 4: Інтеграція та оцінка: команда поєднує різні частини, створені окремими учасниками, вирішує нові проблеми, поставлені викладачем, або оцінює груповий продукт.

За такої структури технологія краще за все використовується наприкінці семестру, коли здобувачі опанують групову роботу. Саме елемент «необхідної» взаємозалежності серед студентів робить цей метод навчання унікальним, і саме ця взаємозалежність спонукає студентів брати активну участь у своєму навчанні. Ставши своєрідним «викладачем», кожен здобувач стає цінним інформаційним ресурсом для інших.

Навчання одне в одного поступово зменшує необхідність намагатися перевершити один одного, оскільки навчання одного підвищує успішність інших студентів, а не перешкоджає, як це зазвичай буває у більшості конкурентних аудиторій, орієнтованих на педагогів.

У межах цієї співпраці викладач навчається бути помічником і бере участь у процесі навчання та викладання разом зі студентами, а не є єдиним інформаційним ресурсом. Замість того, щоб читати лекції здобувачам, викладач сприяє їхньому взаємному навчанню, оскільки кожен здобувач має бути активним учасником та нести відповідальність за те, що він вивчає.

Опишемо послідовність кроків реалізації технології «Морока».

Перший крок. Розподіляємо студентів на групи по 5 чи 6 осіб. Групи мають бути різноманітними за статтю та здібностями.

Крок другий. Призначаємо по одному здобувачу від кожної групи ведучими. Спочатку обираємо найбільш успішних студентів у групі.

Крок третій. Інформацію для практичного заняття розподіляємо на 5-6 сегментів.

Крок четвертий. Доручаємо кожному здобувачу вивчити один сегмент (обов'язково студенти мають прямий доступ-покликання до свого сегменту).

Крок п'ятий. Надаємо час прочитати свій уривок щонайменше двічі та ознайомитися з ним.

Крок шостий. Формуємо тимчасові «експертні групи», попросивши одного

здобувача з кожної групи приєднатися до інших студентів, призначених у той самий сегмент. Пропонуємо здобувачам у цих експертних групах час обговорити основні моменти свого сегменту та презентації, які вони зроблять перед групою.

Крок сьомий. Пропонуємо кожному здобувачеві презентувати групі свій уривок. Заохочуємо інших членів групи ставити запитання.

Крок восьмий. Переходимо від групи до групи, спостерігаючи за процесом.

Крок дев'ятий. Наприкінці заняття пропонуємо контрольну роботу (або тест) з пройденого матеріалу.

Отже, досвід показав, що хоч зазвичай реалізація технології «Морока» займає трохи більше часу (до 1 год. 20 хв), більшість студентів, які вперше брали участь у пропонуваній роботі, демонстрували здатність працювати разом.

Технологія «SCAMPER»

Технологію «SCAMPER» нами використано для генерації нових ідей. Цю технологію засновано на визнанні, що все нове є модифікацією вже існуючого. SCAMPER – це схема постановки запитань, що стимулюють у майбутніх вихователів виникнення нових ідей.

Термін «SCAMPER» є аббревіатурою, яка визначається так: S – Substitute (замінити); C – Combine (комбінувати); A – Adapt

(адаптувати); M – Modify/Magnify (модифікувати); P – Put to other uses (застосувати для чогось іншого, в іншій галузі); E – Eliminate (усунути або звести до мінімуму); R – Rearrange (переставити, перевернути, змінити порядок).

Під час викладання дисципліни «Основи валеологічної освіти дошкільника» (3 семестр) викладач використовував зазначену технологію. Перед здобувачами вищої освіти було поставлено проблему «Врятуймо екологічний стан річки Латориці». Зазначимо, що Латориця – це річка в Україні в межах Закарпатської області та в Словаччині. На жаль, екологічний стан Латориці незадовільний, оскільки вздовж неї майже від витоків до міста Мукачево проходить автошлях Львів — Ужгород і (частково) залізниця з інтенсивним рухом. У верхній та середній течії на берегах Латориці розташовано міста Свалява і Мукачево. Викладач пропонував студентам завдання: визначити проблему, яка потребує вирішення, або існуючу ідею, на основі якої необхідно згенерувати нову. Запитання слід ставити за схемою SCAMPER для генерації нових ідей.

Далі проілюструємо як вирішувалися питання майбутніми вихователями.

Substitute (заміщення): Як і чим можна замінити складові частини проблеми: забруднення, швидкісний рух транспорту тощо? Як і чим можна замінити форму (течію, русло річки тощо)? Як і чим можна замінити звук, поверхню, колір (береги, пагорби, водоспади, перекати тощо)? Як і чим можна замінити учасників процесу (хто відповідає за екологію)? Чи можна замінити назву (доцільність, що означає назва Латориця (зі словацької Latorica))? Чи можна застосувати цю ідею в новому напрямку?

Слова для асоціацій: відкласти, зайняти місце, звільнити, надати форму, переключити, підмінити, поміняти місцями тощо.

Adapt (адаптація): Чи існують аналоги і на що це може бути схоже (як вирішують питання екологічної допомоги в європейському просторі)? Чи стикався я вже з чимось подібним (що почитати)? Що ще можна зробити у цій ситуації? Чим з існуючого я можу скористатися, щоб вирішити цю проблему? Які вже існуючі ідеї я можу адаптувати під себе (провести флешмоб що привертання уваги до стану екології річки

Латориці)? Чи може моя концепція бути представлена в іншому контексті?

Слова для асоціацій: варіювати, запозичувати, застосовувати, копіювати, модернізувати, трансформувати, оцінювати, перевіряти, переробляти, пристосовувати, співвідносити тощо.

Modify (модифікація): Що і як можна модифікувати? Які ідеї можна розширити і як? Як і що можна зробити з більшою ефективністю (проведення челенджу щодо очищення Латориці)? Чи можна це легко повторити? Чи можна надати наявним ідеям і концепціям додаткову цінність (звернутися до засобів масової інформації щодо проблеми забруднення Латориці)?

Слова для асоціацій: акцентувати, додати, зробити ефективніше, збільшити, зробити інтенсивніше, надати значущості, підвищити, посилити тощо.

Put to other uses (пропозиція іншого застосування): Як ще це можна використовувати? Чи може це бути застосовано не тільки для того, що планувалося, але й для чого-небудь іншого? Як цю ідею могла би використовувати дитина або літня людина (встановлення ослінчиків вздовж ріки та збільшення сміттєвих кошиків на набережній Латориці)? Чи можна застосувати наявну ідею, модифікувавши її?

Слова для асоціацій: використовувати переваги, задіяти, обробляти, оперувати, отримувати користь, переставляти розширювати, робити доступним, робити більш зручним тощо.

Eliminate (усунення або зведення до мінімуму): Чи можна спростити проблему (як почистити дно Латориці)? Що можна видалити з контексту без істотних змін (де взяти фінансування на роботи по очищенню Латориці)? Яка умова не є обов'язковою? Чи можна зробити виняток із правил? Чи можна і чи потрібно розділяти проблему на кілька частин? Чи можна надати цьому менший обсяг (чи можна почистити тільки біля центрального мосту в Мукачево)?

Слова для асоціацій: викоринити, ігнорувати, ліквідувати, очистити, позбутися, скасувати, скоротити, спростити, стерти тощо.

Rearrange/Reverse (звернення, зміна порядку): Який порядок буде найбільш оптимальним? Чи є окремі частини взаємозамінними? Чи може бути інша послідовність дій (чи можна спочатку очистити дно

Латориці, а потім берега)? Чи можна поміняти місцями позитивні та негативні аспекти? Що буде, якщо розглянути проблему в зворотному порядку? Що буде, якщо я буду діяти від зворотного?

Слова для асоціацій: видалити, інвертувати, замінити, змінити концепцію, перевернути, переробити, повернути, поміняти порядок, перемістити, переставити, реорганізувати тощо.

Зазначимо, що технологія «SCAMPER-метод» настільки зацікавила майбутніх вихователів, що вони виявили бажання зреалізувати ідеї, розроблені під час практичного заняття. Зокрема, зусиллями студентів спеціальності 012 «Дошкільна освіта» було започатковано у межах Всеукраїнської толоки з волонтерською організацією «Будуємо Україну разом» волонтерсько-суспільний захід «Чистота нашого міста – в наших руках!» (під час позааудиторної роботи прибрано парк ім. Андрія Кузьменка та набережну р. Латориця біля парку в Мукачеві).

Технологія «Жук у вусі»

Процес цифровізації освіти та пошуку ефективних рішень в організації освітнього процесу вимагає від викладачів упровадження нестандартних підходів до подання початкових матеріалів. Не маючи програмного забезпечення та спеціального устаткування, ми адаптували для вирішення завдань нашого дослідження технологію «Жук у вусі» («Bug-in-Ear») [3], яка є популярною в підготовці студентів в європейських закладах вищої освіти. Ми запропонували студентам роботу з чат-ботом у Telegram, який створили самостійно.

Консультація викладача дисципліни «Методика ознайомлення з довкіллям дітей раннього та дошкільного віку» з негайним зворотним зв'язком за результатами тестування, на наш погляд, була одним з найбільш ефективних інструментів щодо забезпечення ефективної підготовки майбутніх вихователів до формування первинних уявлень про природне довкілля в дітей дошкільного віку.

Дистанційна (онлайн) консультація викладача дисципліни з виявлення помилок, при якому викладач дисципліни забезпечує негайний зворотний зв'язок здобувачу вищої освіти з віддаленого місця, є дуже ефективним способом забезпечення негайного

зворотного зв'язку за результатами роботи та дає важливі переваги порівняно з іншими формами консультації викладача. Під час традиційної консультації викладач дисципліни спостерігає за тим, хто навчається, віддалено від взаємодії, але в межах видимості й надає зворотній зв'язок у режимі реального часу за допомогою телефону, ноутбуку або іншого пристрою.

Ураховуючи відсутність досліджень та передового досвіду щодо консультацій викладача з використанням чат-боту, докладні рекомендації багато в чому ґрунтуються на нашому власному досвіді розробки чат-боту в Telegram. Рекомендації призначені для того, щоб стати відправною точкою для викладачів, які прагнуть забезпечити високоякісне та оперативне навчання майбутніх вихователів у змішаному форматі. Хоча технологія та проблеми, пов'язані з цим новим форматом, можуть здатися складними, наш досвід показав, що практика неминуче є можливою і може бути як потужним інструментом, так і приємним досвідом для покращення підготовки майбутніх вихователів до формування первинних уявлень про природне довкілля в дітей дошкільного віку.

Під час викладання дисципліни «Методика ознайомлення з довкіллям дітей раннього та дошкільного віку» (КС-8: здатність до формування в дітей дошкільного віку навичок екологічно безпечної поведінки і діяльності в побуті, природі й довкіллі) нами було використано інтерактивний інструмент для реалізації цього завдання, а саме: Telegram. Месенджер Telegram має багато функцій: безкоштовність, підтримка та обмін різними форматами (зображення, анімація, аудіо, відео, документи тощо), створення груп, синхронізація на різних пристроях, функціональність, безпека тощо. Тому ми обрали цей месенджер як інструмент для супроводу освітнього процесу.

З метою забезпечення персоналізованого середовища навчання здобувачів, уникнення додаткової витрати часу, затримки зворотного зв'язку чи допомоги у вирішенні певних завдань, було розроблено інформаційний чат-бот в Telegram, для підготовки до занять із зазначених дисциплін «Методика ознайомлення з довкіллям дітей раннього та дошкільного віку».

У загальному розумінні ChatBot – це програма, яка автоматизує спілкування з користувачами відповідно до визначеного сценарію. Він може «спілкуватися» з людиною, відповідати на запитання, надавати інформацію, виконувати запити.

На основі нашого практичного досвіду ми розробили поетапність створення чат-бота в Telegram для забезпечення освітнього процесу:

Визначити формат чат-боту та мету його створення (у нашому випадку це підготовка здобувачів до вивчення тем з дисципліни «Методика ознайомлення з довкіллям дітей раннього та дошкільного віку»);

Прописати структуру (у цьому випадку ми використали структуру самої дисципліни і відповідно підготували питання до 5 тем передбачених навчальною програмою курсу) та сценарій комунікації з студентами;

Заходимо до свого Telegram месенджера, у полі пошуку вводимо @BotFather і вибираємо цей бот.

Для активації бота BotFather натискаємо «Restart» обираємо команду /newbot.

Даємо ім'я боту – Питання/відповідь (ДОВКІЛЛЯ). І нікнейм бота (за ним можна буде знайти бота в Telegram) – @TheEnvironment_bot.

Після чого отримуємо повідомлення з посиланням на бота https://t.me/TheEnvironment_bot та токен (копіюємо).

Для подальшої роботи з наповнення чат-бота, мною було вибрано сервіс SendPulse - <https://sendpulse.ua/?ref=686229> (потрібно пройти реєстрацію).

Після реєстрації обираємо розділ «Чат-боти» та натискаємо «Додати бота».

Для підключення нам знадобиться токен з BotFather. Копіюємо значення токена і вставляємо в поле для токен, натискаємо «Підключити».

Ви будете перенаправлені в додаток Telegram, натисніть кнопку «Запустити».

Повертаємось до сервіса SendPulse і починаємо працювати над наповненням нашого чат-бота.

Обираємо розділ «Структура бота», після обираємо розділ «Ланцюжки», «Створити ланцюжок».

Даємо ім'я ланцюжку (у нашому випадку створено 5 ланцюжків: Тема 1, Тема 2, Тема 3, Тема 4, Тема 5 відповідно до тем занять з дисципліни «Методика ознайомлення з довкіллям дітей раннього та дошкільного віку»).

Розпочинаємо роботу над наповненням ланцюжка Тема 1. Для цього обираємо в переліку ланцюжків Тема 1.

Натискаємо Старт.

Обираємо розділ «Повідомлення».

В рядку Введіть текст повідомлення - записуємо тему заняття.

Обираємо функцію «Додати кнопку». В рядочку Текст на кнопці записуємо перше питання (враховуйте те, що текст має бути лаконічними (не більше 250 знаків), інформативний, зрозумілий). Натискаємо «Додати».

Після чого повторюємо цей крок стільки разів, скільки передбачено питань до даної теми. Натикаємо «Застосувати».

Після в нас з'являється у розділі Повідомлення назва теми та перелік питань.

Тепер необхідно задати відповіді на запитання. Робимо це шляхом перетягування Повідомлення у верхньому лівому кутку до конкретного питання.

Обираємо вікно із створеним Повідомлення та в рядку Введіть текст повідомлення – вводимо відповідь на питання. До кожного питання повторюємо цей крок окремо. Натискаємо «Зберегти».

Наповнюємо всі 5 ланцюжків.

Відкриваємо розділ «Налаштування бота», обираємо пункт «Меню».

Додаємо наші ланцюжки до Меню команд бота (+Додати елемент) та натискаємо «Зберегти».

Переходимо до месенджера Telegram, відкриваємо чат-бот Питання/Відповідь (ДОВКІЛЛЯ).

25) Копіюємо посилання на чат-бот і розсилаємо здобувачам.

Здобувачам необхідно підписатись на чат-бот, надалі користування чат-ботом здійснювалося у такий спосіб: перед

здобувачем з'являвся розділ Меню, натиснувши на яке, з'являються 5 підпунктів меню (5 тем). Студенти обирали тему, за якої хотіли підготуватися, потім відкривався перелік запитань, обравши будь-яке запитання і натиснувши на нього автоматично отримується відповідь. Отже, перевагами такого чат-боту є: більшість здобувачів є активними користувачами Telegram; персоналізоване середовище навчання; економія часу суб'єктів освітнього процесу; синхронізація на різних пристроях, функціональність; відображення основного змісту курсу; матеріал поданий коротко і максимально зрозуміло, наявність самоконтролю; забезпечує варіацію завдань, їх різноманітність; урізноманітнення освітнього процесу, підтримка інтересу студентів; залучення їх до різних видів роботи, що позитивно впливає на засвоєння матеріалу; стимулювання самостійної роботи студентів.

Технологія «Клас догори дриґом»

Ідея цієї технології полягає в тому, що основні етапи процесу викладання, такі як заняття у класі (в аудиторії) та домашні завдання, повністю обмінюються місцями. Тобто теоретичний матеріал вивчається студентами самостійно за допомогою перегляду відео-лекцій, записаних викладачами, або на освітніх сайтах в просторі Інтернет, тоді як практичні заняття присвячено опрацюванню отриманих навичок, вирішенню завдань та обговоренню основних питань з викладачем.

Запропонована тема: «Дитяче експериментування та особливості його організації в закладі дошкільної освіти». Час аудиторної роботи з 10:10 до 17:00.

Зміст практичного заняття, запропонованого нами з використанням технології «Аудиторія догори дриґом» має пройти в три стадії: зміщення фокуса; вибір сценарію; розробка навчальних матеріалів. Отже, перша стадія була однією з найскладніших, оскільки торкалася всіх учасників подальшого «перевороту». На цьому етапі було важливо визначити сприйнятливість здобувачів до зміни навчальної моделі. Залучення студентів до інтерактивного середовища також є складністю інтеграції технології в освітній процес. Більшість здобувачів звикли до традиційного підходу ще зі шкільного

навчання і важко пристосовуються до чогось інноваційного. Завдання вимагають від здобувачів значних зусиль під час аудиторних занять, а також зобов'язують постійно бути в курсі тем, що пропонуються викладачами. Деякі експерти та опоненти попереджають, що ця технологія може не підходити для студентів, які не виявляють особливої ініціативи або вже звикли до встановленої традиційної моделі занять [12].

На першому етапі, щонайменше за тиждень до заняття (навчальна аудиторія), відбувалася спільна з викладачем постановка навчальних цілей; здобувачі одержували файли з запитаннями, посилання на тексти (статті, монографії, підручники), відеоролики, матеріал у будь-якій іншій формі, які вони мали вивчити самостійно. Весь матеріал або його більша частина знаходилася в середовищі електронного навчання Moodle.

На другому етапі (поза аудиторією) студенти вивчали необхідний матеріал, відповідали на поставлені запитання, виконували тести. Весь підготовлений індивідуально або в мікрогрупах матеріал розміщується на електронній освітній платформі для того, щоб і викладач, та інші здобувачі могли заздалегідь ознайомитися з ним. Отже, студенти активно охоплюються до індивідуальної або спільної роботи, а викладач може проконтролювати готовність здобувачів до заняття, при необхідності скоригувати зміст, форми або план заняття.

На третьому етапі (навчальна аудиторія) проходить заняття, на якому триває розпочата робота. Обов'язковою умовою є інтерактивна та продуктивна форма заняття (робота з мікрогруп, проєктна діяльність, аналіз кейсів, дискусія тощо).

Заклучний етап (поза аудиторією) – рефлексія змісту, подальша робота з ним.

На попередньому етапі (до заняття) студенти обох груп вивчали теоретичний матеріал – чотири статті на тему класу; аналізували свій досвід у експериментуванні, спілкуванні, центрованому на дитині, прояві пізнавальної активності; вивчили рекомендації щодо організації дитячого експериментування. Здобувачі на цьому етапі були об'єднані у робочі групи, щоб не витрачати на це час заняття.

Саме заняття передбачало: включення в роботу на основі усвідомлення того, що означають для кожного з учасників поняття дитяче експериментування, пізнавальна активність, дослідження і досліди; індивідуальне вивчення теоретичного матеріалу та постановку питань до нього; роботу у групах. Кожна група мала свою тему (принципи дитячого експериментування, основні компоненти та ін.), за якою треба було зібрати інформацію, письмово сформулювати відповіді на поставлені питання. Відповіді представлялися групі як виступи з використанням програми CANVA.

Групи моделювали проведення досліджень разом із дітьми старшого дошкільного віку тривалістю 15 хвилин.

Ключовою перевагою описаної технології є те, що здобувачі одержують можливість набагато частіше консультуватися зі своїм викладачем, що сприяє зміцненню зв'язку між ними. Студентам, які мають проблеми в навчанні, вдається набрати темп і «наздогнати» своїх одногрупників, тобто створюється спільне освітнє середовище.

Разом з тим, «перевернута» технологія сама по собі не гарантує успіху в освітньому процесі. По-перше, викладачеві слід вирішити завдання вибору найефективніших інструментів, більшість з яких перебувають у вільному доступі в Інтернеті. По-друге, навчальні онлайн-ресурси зможуть стати корисними для викладання методик дошкільної освіти лише у руках творчих та досвідчених освітян.

Інтерактивна технологія «Освітній WEB-квест»

WebQuest має багато різноманітних форм. Наведено перелік тих форм, які можна застосовувати у підготовці майбутніх вихователів до ознайомлення дошкільників з природним довкіллям:

1. Створення бази даних з обраної теми. Студенти наповнюють всі теми розділу найрізноманітнішим теоретичним і практичним матеріалом.

2. Створення мікросвіту, в якому студенти можуть рухатися по гіперпосиланнях умовно створюючи інформаційний осередок з означеної теми.

3. Написання інтерактивної історії (студенти обирають варіант продовження запропонованої ситуації або історії).

4. Створення інформаційного осередку з аналізом будь-якої проблеми. Студентам пропонується погодитися або не погодитися з думками авторів.

5. Онлайн співбесіда з віртуальним персонажем. Студенти відшуковують відповіді на запитання, які досліджувала відома людина.

Технологія веб-квест застосовувалась під час вивчення дисципліни «Методика ознайомлення з довкіллям дітей раннього та дошкільного віку». Дослідження мало на меті визначення теоретичної та практичної готовності здобувачів до створення умов щодо здійснення дітьми дошкільного віку пошукової діяльності [7]. У процесі ознайомлення здобувачів з темою «Пошукова діяльність як засіб ознайомлення дошкільників із природним довкіллям» було розроблено вісім веб-квестів. Наведемо приклад веб-квесту, що пропонувався студентам у таблиці 1.

Таблиця 1.

Веб-квест «Ознайомлення дітей з об'єктами природного довкілля засобом дитячого експериментування»

Мета	вдосконалювати вміння здобувачів створювати умови для здійснення дітьми дошкільного віку пошукової діяльності
Освітні завдання	1. Вчити здобувачів складати план послідовності створення умов для дитячого експериментування. 2. Формувати вміння дотримуватись структури організації та проведення пошукової діяльності дітей; визначати мету і завдання дитячого експериментування. 3. Продовжувати формувати вміння створювати умови для дитячого експериментування.
Завдання	Методичні завдання: активізувати пізнавальну діяльність здобувачів; формувати комунікативні, креативні здібності у здобувачів вищої освіти; посилити зацікавленість до самостійного вивчення проблем природного довкілля. Вміння та навички, що формуються: аналіз, обробка та узагальнення науково-методичної інформації; навички користування інтернет-джерелами, створення інфографіки, створювати пости у соц. мережах, створювати презентації у

	графічному редакторі Canva, створювати відео та вести власний канал на YouTube.
Результат	1. Вміння визначати мету дослідницької діяльності. 2. Вміння заохочувати дітей до пошукової діяльності. 3. Вміння створювати умови для дитячого експериментування.
Ресурси	Комп'ютер з мережею Інтернет.
Вступ	Вітаю, шановні здобувачі. Ви продовжуєте знайомитись із матеріалами теми «Пошукова діяльність як засіб ознайомлення дошкільників із природним довкіллям». Під час виконання завдань веб-квесту, ви маєте навчитись створювати умови для здійснення дітьми дошкільного віку пошукової діяльності.
Завдання	Ви – вихователі групи дітей дошкільного віку (вікова група за вибором).
Процес	Завдання 1. Пройдіть тест. Кожна правильна відповідь оцінюється в 1 бал. Максимальна кількість правильних відповідей - 20 балів. Тест виконується індивідуально. Завдання 2. Об'єднайтесь в пари і розпочинайте виконання завдань. Опрацюйте зміст статті: Сазонова А. Організація експериментальної діяльності дітей дошкільного віку. <i>Наукові записки. Серія "Психолого-педагогічні науки (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя)</i>, (3), 98-104. https://doi.org/10.31654/2663-4902-2020-PP-3-98-104). Визначте алгоритм організації дослідницької діяльності з дітьми дошкільного віку. 3. Проаналізуйте активність та самостійність дітей під час пошукової діяльності за такими критеріями: самостійність виконання дослідів; активність та зацікавленість дітей діяльністю. 4. Проаналізуйте перспективний план пошукової діяльності дітей середнього дошкільного віку (вересень). Визначте які умови варто створити вихователю на першому тижні місяця для реалізації означеного плану з дітьми. 5. Складіть перспективний план пошукової діяльності дітей дошкільного віку на жовтень (вікова група на вибір здобувача). Під час складання плану дотримуйтесь

	алгоритму організації пошукової діяльності дітей (див. завдання 1). 6. Оберіть у перспективному плані пошукової діяльності дітей один дослід (див. завдання 5.). Продемонструйте обраний дослід, зафіксувавши його на відео.
Оцінювання	Задання 1. Критерій оцінювання тестування: - надання здобувачами правильних відповідей. Завдання 2. Критерії створеного алгоритму дослідницької діяльності дітей: – лаконічність поданого алгоритму; – конкретність поданого алгоритму. Задання 3. Критерій аналізу: - ґрунтовність наведених аргументів. Задання 4. Критерії оцінювання визначених умов: – умови мають бути чіткими та конкретними; – наявність прикладів реалізації визначених умов. Задання 5. Критерії оцінювання запропоновано перспективного плану: – відповідність програмовим завданням для означеного віку дітей; – врахування сезонних змін у природі; – врахування принципів наступності та послідовності у плануванні. Задання 6. Критерії оцінювання проведеного досліду: – відповідність досліді означеній меті; – заохочення дітей до самостійної пошукової діяльності.
Результат	Задання 1. Результати тестування. Завдання 2. Інфографіка, що відображає алгоритм дослідницької діяльності дітей. Задання 3. Надати результат аналізу у коментар до завдання. Задання 4. Створіть пост у соц. мережі Facebook, схарактеризувавши умови до реалізації перспективного плану пошукової діяльності дітей на першому тижні. Задання 5. Презентація перспективного плану пошукової діяльності дітей за допомогою графічного редактора Canva. Задання 6. Розташуйте відео досліді на YouTube. Надайте покликання на відео для перегляду.

По завершенню вивчення теми «Пошукова діяльність як засіб ознайомлення дошкільників із природним довкіллям», здійснювалась

контрольна перевірка знань здобувачів денної та заочної форм навчання шляхом виконання тестових завдань. Запропоновані здобувачам тестові завдання мали практико-орієнтований характер: спланувати або спроектувати щось (наприклад, план бесіди з дітьми за означеною темою); виконати дослідницьку роботу (аналіз інтернет-джерел, описати результати спостереження проведеного досліді з дітьми тощо); виконання аналітичних завдань (збір та аналіз даних про об'єкти природного довкілля, що вивчаються дітьми дошкільного віку); відновлення хронології подій (аналіз педагогічних ситуацій з організації дослідницько-експериментальної діяльності дітей дошкільного віку).

Отже, технологія веб-квест є сучасною освітньою технологією, що дозволяє створювати передумови для самостійного набуття здобувачами теоретичними знаннями та практичними навичками. Технологія вирізняється гнучкістю та високою адаптивністю до освітніх завдань з дисципліни «Методика ознайомлення з довкіллям дітей раннього та дошкільного віку».

Використання рольових ігор у процесі підготовки майбутніх вихователів

Рольова гра є навчальним методом, який широко використовується для формування навичок, оскільки змушує здобувачів думати про людей, які виконують їх роль. Метод рольової гри відрізняється багатьма унікальними способами. Незважаючи на його здатність спонукати учасників до швидкого розуміння, вона також має потенціал для перетворення теоретичних концепцій у експериментальний формат. Отже, рольова гра представляє сьогодні один з найбільш перспективних методів навчання.

На думку Л. Гапоненко, рольова гра – є простий у застосуванні спосіб пізнання людиною навколишньої дійсності, найбільш доступний шлях до оволодіння знаннями, вміннями, навичками. У науковому колі існує багато варіацій цього поняття, а саме: симуляція «simulation», гра «game», рольова гра «role-play», гра-симуляція «simulation-game», рольова симуляція «roleplay simulation», and рольова гра «role-playing game» тощо [6, с. 200].

Зазначимо, що у контексті нашого дослідження, сутність рольової гри полягає у моделюванні реальної життєвої ситуації, у даному випадку практичної діяльності вихователя закладу дошкільної освіти. У змодельованій ситуації майбутній вихователь реалізовує певну роль і взаємодіє з іншими учасниками освітнього процесу. За правильної організації рольової гри здобувачі освіти здійснюють діяльність яка є професійною за формою, але навчальною за своїм змістом та результатом. Зазначимо, що варто акцентувати увагу студентів, що рольова гра завжди спрощує реальну ситуацію.

Рольова гра є багатофункціональним активним методом навчання. Здатність майбутніх вихователів творчо вирішувати професійні завдання передбачає розвиненість на високому рівні творчого мислення та когнітивної гнучкості. Застосування рольової гри у навчанні здобувачів вищої освіти за спеціальністю 012 Дошкільна освіта допомагає створити умови для їх активізації. Отже, розумова діяльність здобувачів набуває системного характеру, виробляється гнучкість мислення та дій, вміння орієнтуватися у конкретній практичній ситуації.

Для впровадження рольової гри у процес підготовки майбутніх вихователів викладач має дотримуватись чіткої структури її проведення, щоб кожен здобувач мав змогу повною мірою брати участь у моделюванні запропонованої ситуації. У наукових працях G. Zagal та S. Deterding виокремлюється чотири етапи реалізації рольової гри [5]. Розглянемо кожен етап більш детально.

1 етап – підготовка та пояснення теми викладачем. На цьому етапі викладач має зосередитись на темі, визначити та схарактеризувати ролі учасників, скласти чіткий план, зібрати матеріали та підготувати необхідне обладнання та матеріали для попереднього ознайомлення учасників, зорганізувати та налаштувати студентів на спільну роботу. Зосередитись та вжитись у визначену роль студентам можуть допомогти рольові картки.

2 етап – передбачає підготовку студентів до участі в рольовій грі. Після того, як викладач обрав ролі та створив інструкції, гра структурується на окремі конкретні завдання-ситуації. Виконання студентами окреслених завдань обмежено у часі, щоб студенти

залишалися організованими і не перевтомились. На цьому етапі є доречним надати студентам можливість, не обмежуючи у часі, проаналізувати обрані ролі, сформулювати запитання до викладача, опанувати поведінкову особливості відтворення ролі. Знайомство із роллю є особливо необхідною діяльністю у ситуації, коли студенти вперше беруть участь у рольовій грі. Також якщо студенти вперше опановують такий вид навчання, варто надати чіткі та змістові поради, підкріпивши їх конкретними прикладами. Підготовка студентів також може передбачати участь викладачів, які читають традиційні лекції або здійснюють наставницьку діяльність групи. Вони можуть допомогти студентам в обговоренні, за необхідності надати консультації та скерувати учасників гри до виконання рольової або імітаційної діяльності.

3 етап – передбачає реалізацію здобувачами рольових дій. Передбачається, що на третьому етапі студенти мають самостійно організувати та відтворити завдання ситуації, проте викладач може продовжувати здійснювати організаційні дії щодо залучення до діяльності окремих студентів або спрямування їх дій відповідно до обраної ролі. У ситуації, коли рольова гра триває упродовж опанування декількох тем, то є логічним періодично здійснювати м'яке керівництво окремими групами учасників, періодично здійснюючи нагадування студентам щодо дотримання окреслених роллю правил або застосування відповідних до ситуації певних навичок спілкування. Під час відтворення рольових ситуацій викладач (або викладачі) займають позицію спостерігачів, і, у разі необхідності, виговорюватимуть певні інструкції. Викладач може виступати в якості модератора, якщо студентам потрібно отримати відповіді на запитання або може просто надати фіт-бек у кінці ігрового процесу для того, щоб викладачі змогли переконатись, що створені умови дозволяють студентам якнайкраще відтворити ролі.

4 етапом рольової гри є обговорення та рефлексія. Це найважливіший етап впровадження рольових ігор. Здобувачі та викладачі мають ґрунтовно проаналізувати діяльність для того, щоб сформулювати подальше уявлення про прийняті рішення та поведінку, що були продемонстровані. На основі зворотного зв'язку викладачі

можуть детально розповісти про певні навчальні завдання, прояснити будь-які непорозуміння або навіть зробити деякі корективи для майбутніх рольових ігор. Крім обговорення змісту виконаного завдання, викладачі мають обговорити зі здобувачами ступінь включення кожного учасника гри. Елементи саморефлексії можуть бути присутні упродовж усього ігрового процесу та після кожного етапу, щоб викладач (або викладачі) мали чіткі уявлення про те, як відбувається хід рольової гри.

Отже, рольова гра є гнучким та ефективним інструментом здобуття майбутніми вихователями професійного теоретичного і практичного досвіду. Рольові ігри можуть бути потужним навчальним інструментом підготовки здобувачів дошкільної освіти. Перевага рольових ігор у порівнянні з іншими методами навчання відзначається тим, що вони дозволяють викладачу одночасно зреалізувати два освітніх завдання: з одного боку, надати можливість здобувачам проявити себе, продемонструвати свій рівень підготовки та особисті якості, творчо підходити до вирішення окресленого завдання у непередбаченій ситуації, а з іншого боку м'яко організовувати та контролювати таку рольову взаємодію [11]. Використовуючи в освітньому процесі із майбутніми вихователями рольові ігри викладачі відмічають такі переваги як гнучкість їх застосування, сприяння швидкому опануванню здобувачами матеріалу, а також підвищення почуття відповідальності та самоконтроль, стимуляція здобувачів вищої освіти до саморозвитку.

Блок-схема синектичного процесу

Постановка завдання: перетворення незнайомого на знайоме.

Для того щоб вирішити проблему, потрібно її зрозуміти. Цей етап роботи дозволяв ввести нову ситуацію до вже випробуваних, відомих. Це прибирало певний дискомфорт у вирішенні проблемного завдання.

Переклад завдання зі знайомого до незнайомого.

Важливо було, щоб здобувачі вищої освіти побачили проблему під різними кутами зору. Тоді зрозуміле може стати незрозумілим, і навпаки.

Використаний нами метод синектики передбачав три *основні механізми перетворення відомого на невідоме*: особиста аналогія, пряма аналогія, символічна аналогія.

Особиста аналогія звільняла студентів від механістичного, зовнішнього аналізу проблеми. Наприклад, треба було уявити себе на місці матуся, яка у присутності дитини викинула упаковку від морозива на клумбу з квітами у парку, бо поблизу не побачила сміттевого бака а потім з тієї ж клумби зірвала красиві ромашки, бо треба у вазу вдома поставити, щоб було красиво та охайно.

Пряма аналогія вимагала від майбутнього вихователя активізації його пам'яті, включення механізмів аналогії та виявлення у власному досвіді або в житті того, що потрібно створити (збільшити кількість сміттевих баків у парку, написати таблички про заборону смітити та рвати квіти, встановити камери відеоспостереження тощо).

Символічна аналогія. Це узагальнена, абстрактна аналогія. Потрібно в парадоксальній формі сформулювати фразу, що відбиває суть явища. Згодом застосування символічної аналогії було скорочено до прийому, що характеризує певне ключове поняття так, щоб воно обов'язково містило парадокс («прибери за собою сміття, допоможи дихати природі», «коли ти зриваєш квіти з клумби, ти забираєш кисень у своєї дитини» тощо).

Технологія «Стискання отриманої інформації»

До прийомів зі стискання інформації можна віднести такі: «Своя опора», «Запропонуй визначення», «Ключові слова», «Резюме». Проілюструємо названі прийоми до вивчення теми «Практикум з дошкільної педагогіки» (4 курс, 8 семестр), тема «Природа як чинник загального психічного розвитку дитини». Завдання: визначення основних завдань розумового, морального, естетичного, екологічного виховання дітей у ході ознайомлення їх з природою на основі сучасних наукових психологічно-педагогічних досліджень».

Прийом «Своя опора» є цікавим та пізнавальним написанням «шифrogramи» (шпаргалки) для себе за змістом запропонованого викладачем тексту (скласти авторський опорний конспект вивченої теми). Викладачем віталася творчість у «шифруванні» за допомогою

пiктограм, скорочень, зображувальної графiки, скрайбiнгу (схематичнi малюнки, графiки, дiаграми тощо). Надалi студентам пропонувалося пред'явити свої шифрограми для «розшифрування» iншими. Складання вдалої шпаргалки – це також творчiсть.

Прийом «Запропонуй визначення» – один iз ефективних редукованих механiзмiв навчання. Викладач напередоднi пояснював, що визначення поняття – це виявлення найбiльш важливих, суттєвих та повторюваних ознак предмета чи явища. Чiтких вимог до складання визначення не було. Складання визначення для студента – це свого роду тест на розумiння, на пояснення самому собі, що означає той чи iнший термiн. Тому викладач намагався звести до мiнимуму своє втручання. Коригувати, спрямовувати, органiзовувати обговорення, але не використовувати малозрозумiлi слова, фрази, значення, яких майбутнi вихователi ще усвiдомлюють. Пiсля самостiйної роботи (один студент, робота в парi, у складi мiнi-групи) було обговорення запропонованих визначень, вибиралося найбiльш оптимальне. Робота з визначеннями повинна спиратися на минулий досвiд студентiв. Отже, використовуючи прийом «Запропонуй визначення» викладач сприяв органiзацiї процесу продуктивного творчого мислення (евристичної дiяльностi) здобувачiв вищої освiти. Цiкавими виявилися створенi самостiйно студентами ребуси до дефiнiцiй, яким необхідно було дати визначення.

Прийом «Ключовi слова». Викладач пропонував студентам дiбрати в тексті «ключовi слова», якi є найбiльш важливими або такими, що запам'ятовуються у вивченому матерiалi (не бiльше 7).

Майбутнi вихователi мали об'рунтувати свiй вибiр, чому саме вони обрали цi слова. Далi викладач органiзовував обговорення. У ходi дискусiї відбувалося не лише багаторазове оперативне повторення цього блоку iнформацiї, а й рефлексiя студентiв, iхнє осмислення значення запропонованих слiв. Внаслiдок обговорення на дошцi фiксувалися «ключовi слова». На наступних заняттях викладач писав iх на дошцi, пропонував вимовити усно.

Студенти мали пояснити, у зв'язку з чим згадувалися цi слова. Вiдбувалася своєрiдна розминка перед повним повторенням ранiше вивченого матерiалу.

Прийом «Резюме». Резюме, як відомо, це короткий виклад чогось. Майбутнім вихователям пропонувалося кількома реченнями описати подію чи явище, розповісти чи написати одним абзацом, про що фрагмент навчальної інформації, висловити свою думку.

Отже, використання *технології «стискання отриманої інформації»* надало нам можливість формувати в майбутніх педагогів *здатність до рефлексії та аналізу* власної педагогічної діяльності для постійного поглиблення фахової підготовки з формування уявлень в дітей про природне довкілля (КС-20) та здатність знаходити, опрацьовувати потрібну освітню інформацію та творчо її застосовувати в роботі з дітьми (КС-18).

Технологія «Рефлексія над змістом навчального матеріалу»

Ця технологія передбачала роботу з визначення рівня володіння студентами темою, що вивчається. Щоб ефективно використати цю технологію, ми пропонували прийоми продовження незакінчених думок, афоризмів, незакінчених визначень теми. Рефлексивні технології дозволяють використовувати всі форми рефлексивних умінь у гармонії з різними методами, способами та методиками навчання, оскільки готують студентів до майбутньої професійної діяльності, розвивають їх наукове та критичне мислення, вміння узагальнювати думки та припущення, виокремлювати важливе від неважливого.

Особистісна рефлексивна діяльність не повинна бути орієнтована тільки на знання однієї дисципліни, а має бути орієнтована на багато сторін, тому ця технологія використовувалася під час викладання декількох дисциплін: «Теорія та методика співпраці з родинами», «Методика проведення занять з народознавства в ЗДО» (4 курс, 7 семестр), «Практикум з дошкільної педагогіки» (4 курс, 8 семестр).

Узагальнена рефлексія передбачала аналіз поведінки майбутнього вихователя в запропонованих ситуаціях та формування в результаті аналізу загального висновку всієї академічної групи. *Рефлексія практичної діяльності* дозволяла визначити форму, метод та стиль практичного заняття, що відповідали сутності дисципліни для

засвоєння навчального матеріалу, передбаченого планом викладача. Застосування цього виду рефлексії наприкінці практичного заняття було необхідним критерієм оцінки діяльності студентів на занятті.

На наш погляд, під час організації *рефлексії групової навчальної діяльності* передбачається активна участь кожного здобувача вищої освіти, взаємний контроль та взаємна оцінка. Для цього було використано оціночні картки, на яких студенти робили короткі записи: у нотатках майбутній вихователь оцінював свою роботу та роботу інших членів групи (тобто «відмінно», «погано», «поверхнево», «можливо»). Послідовність дій викладача була такою: коротко і лаконічно повторити мету практичного заняття; повторення переліку дій, які студенти навчальної групи (класу) виконували і здійснювали на практичному занятті (тобто хто яку діяльність виявив і мав це зробити); демонстрування дій кожного у навчальній групі, важливі для досягнення мети, передбаченої на практичному занятті. Нами з'ясовано, що групова рефлексія, як частина інтерактивних технологій, використана наприкінці заняття, дає ефективніший результат, ніж її відсутність, або намагання використати в середині заняття. Було також використано додаток Kahoot! для оцінювання знань майбутніх вихователів та рефлексії щодо власних здобутків.

Висновки

У підсумку наголосимо, що саме використання під час підготовки майбутніх вихователів до формування первинних уявлень про природне довкілля в дітей дошкільного віку, інноваційних педагогічних технологій дозволяє майбутньому вихователю досягнути максимально високого рівня професійної компетентності у роботі з дошкільнятами та якісно проводити навчальну та виховну діяльність у ЗДО. Включення до освітнього процесу інноваційних педагогічних технологій, зокрема «Риб'ячий скелет», «Морока», «SCAMPER», «Жук у вусі», тренінги взаємодії в природному довкіллі, «Клас до гори дриґом», «Освітній WEB-квест», рольові ігри, блок-схема синектичного процесу, «Стискання отриманої інформації», «Рефлексія над змістом навчального матеріалу» дозволило підвищити мотивацію та сформувати ціннісне ставлення майбутнього вихователя закладу

дошкільної освіти до формування в дошкільників первинних уявлень про природне довкілля, сприяло збагаченню інформаційного поля майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти, створило умови для розвитку творчих і рефлексивних навичок як першооснови їхнього майбутнього професійного зростання. Комплексне поєднання цих технологій забезпечить позитивні результати професійної підготовки майбутніх вихователів та спонукає якісні зміни у контексті сприймання майбутньої професійної діяльності та забезпечить різнобічний розвиток майбутнього фахівця дошкільної освіти.

Список використаних джерел

1. Aronson E., Stephan C., Sikes J., Blaney N., & Snapp M. *The Jigsaw Classroom*. Beverly Hills. CA: *Sage Publication*. 1978.
2. Millis B. & Cottell P. *Cooperative Learning for higher education faculty*. Phoenix. AZ: *Oryx Press*. 1998.
3. Rosenberg N., Artman-Meeker K., Kelly E. & Yang X. The effects of a bug-in-ear coaching package on implementation of incidental teaching by paraprofessionals in a K-12 school. *Journal of Behavioral Education*. 2020. 29(2). P. 409–432. URL: <https://doi.org/10.1007/s10864-020-09379-1>
4. Shkola I.V. Role play as means of forming foreign language communicative competence of students of non-language speciality. *Scientific notes of Berdyan State Pedagogical University*. 2014. P. 307–312.
5. Zagal G., Deterding S. (2018). *Definitions of Role-Playing Games* Transmedia Foundations. New York: Routledge, 90 p. DOI: [10.4324/9781315637532-2](https://doi.org/10.4324/9781315637532-2)
6. Гапоненко Л. Гра як навчання, навчання як гра / *Молодий вчений*, 2021. 5 (93). С. 198–201.
7. Граб О. В. Запровадження технології веб-квест у підготовці майбутніх вихователів до ознайомлення дошкільників з природним довкіллям. *Věda a perspektivy. Praha*, 2023. № 2 (21). С. 147–153. DOI: [https://doi.org/10.52058/2695-1592-2023-2\(21\)-116-131](https://doi.org/10.52058/2695-1592-2023-2(21)-116-131)
8. Дичківська І. М., Улюкаєва І. Г. Інноваційні тенденції професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти: вітчизняний та європейський досвід. *Ukrainian professional education. (Українська професійна освіта)*. № 9-10. 2021. С. 103–112. URL: <https://doi.org/10.33989/2519-8254.2021.9-10.263614>
9. Кондесюк М. С. Використання інтерактивних технологій в процесі вивчення професійних дисциплін в педагогічному коледжі. *Сучасні*

інформаційно-комунікаційні технології в освіті: методологія, теорія, практика. 2014. С. 110–115.

10. Крутий К. Л., Попович О. М. Упровадження педагогічної технології скаффолдінгу в практику підготовки майбутніх вихователів до роботи з дітьми раннього віку. *Підготовка фахівців дошкільної та початкової освіти в умовах інтеграції України в європейський освітній простір: [монографія]*. Вінниця: ВДПУ, 2023. С. 98–121.

11. Попович О. М., Граб О. В. Використання рольових ігор у процесі підготовки майбутніх вихователів до професійного спілкування з дітьми. *Перспективи та інновації науки* / голов. ред. Н. М. Чернуха. Київ, 2022. № 8 (13). С. 201–215. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-8\(13\)-201-215](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-8(13)-201-215)

12. Попович О. М., Граб О. В. Реалізація технології «Аудиторія догори дригом» під час вивчення нового матеріалу з дисципліни «Методика ознайомлення дітей з довкіллям». *Молодь і ринок* / голов. ред. М. Д. Галів. Дрогобич, 2022. № 5 (203). С. 147–153. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2022.264725>

ЗАПРОВАДЖЕННЯ ТЕХНОЛОГІЇ КООПЕРАТИВНОГО НАВЧАННЯ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ПАРТНЕРСЬКОЇ ВЗАЄМОДІЇ З БАТЬКАМИ ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ

Людмила ЮЩИК

*здобувачка вищої освіти ступеня доктора філософії (PhD)
Мукачівський державний університет,
(м. Мукачеве)*

Анотація. У статті висвітлено питання доцільності запровадження технології кооперативного навчання у професійній підготовці майбутніх вихователів до партнерської взаємодії з батьками дітей раннього віку. Окреслено переваги технології кооперативного навчання над традиційними формами організації освітнього процесу. Визначено, що кооперативне навчання сприяє формуванню комунікативних навичок, соціальної компетентності, емпатії, а також набуття майбутніми вихователями вміння командної роботи. Авторкою обґрунтовано значущість набуття майбутніми вихователями підготовленості до реалізації партнерської взаємодії з батьками дітей раннього віку. Наведено приклади використання технологічних прийомів кооперативного навчання, зокрема «Подумай – Обговори – Поділись», СТАД, «Пазл», «Командні ігри-турніри». Акцентовано на необхідності системного впровадження технології кооперативного навчання в освітню практику професійної підготовки майбутніх вихователів до партнерської взаємодії з батьками дітей раннього віку.

Ключові слова: технологія кооперативного навчання, вихователь, партнерство, батьки, дошкільна освіта, компетентності, взаємодія.

Abstract. The article highlights the issue of the feasibility of introducing cooperative learning technology in the professional training of future educators for partnership with parents of young children. The advantages of cooperative learning technology over traditional forms of organizing the educational process are outlined. It is determined that cooperative learning contributes to the formation of communication skills,

social competence, empathy, as well as the acquisition of teamwork skills by future educators. The author substantiates the importance of future educators being prepared for partnership with parents of young children. Examples of the use of cooperative learning techniques are given, in particular «Think – Discuss – Share», STAD, «Puzzle», «Team games-tournaments». The author emphasises the need for the systematic introduction of cooperative learning technology into the educational practice of training future educators to engage in partnership with parents of young children.

Key words: cooperative learning technology, educator, partnership, parents, preschool education, competencies, interaction.

Актуальність запровадження технології кооперативного навчання в професійній підготовці майбутніх вихователів

Сучасна система професійної підготовки майбутніх вихователів перебуває на етапі глибокої трансформації, обумовленої переходом до компетентнісно орієнтованої парадигми освіти. Вона передбачає формування у випускників спеціальності А2 «Дошкільна освіта» не лише ґрунтовних знань з педагогіки та психології, але й комплексу умінь і навичок, необхідних для ефективної професійної діяльності у багатовимірному освітньому просторі. Однією з ключових компетентностей, визначених професійним стандартом «Вихователь закладу дошкільної освіти», є здатність здобувача до налагодження продуктивної партнерської взаємодії з батьками вихованців. В контексті розвитку, навчання та виховання дітей раннього віку, важливість досягнення майбутніми вихователями партнерства з батьками набуває вагомого значення саме на ранніх етапах життя дитини, коли закладаються основи її фізичного, емоційного та соціального розвитку. Відповідно успішність цього процесу значною мірою залежить від узгодженості дій між вихователем та батьками.

Партнерська взаємодія між вихователем та батьками – це не формальне спілкування, а системна, цілеспрямована взаємодія, побудована на принципах рівноправності, взаємоповаги, довіри та спільної відповідальності за розвиток, навчання і виховання дитини. Партнерство вимагає від вихователя високого рівня комунікативної

культури, уміння слухати і дослухатись до батьків, враховувати їхню виховну позицію, а також здатності делікатно, але наполегливо спрямовувати спільну роботу у бік досягнення спільних освітніх результатів. Для реалізації партнерської взаємодії з батьками вихователь має володіти не лише спеціальними знаннями, а й розвиненими «м'якими» навичками (soft skills): емпатією, умінням працювати в команді, здатністю врегульовувати конфлікти, застосовувати методи фасилітації групових обговорень.

Разом з тим аналіз стану професійної підготовки майбутніх вихователів у закладах вищої освіти свідчить про те, що традиційні форми навчання здобувачів – лекції, семінари з переважно репродуктивним характером, індивідуальні завдання – не забезпечують належного рівня сформованості комунікативних, соціальних та організаційних умінь. Значна частина навчальних програм орієнтована на передачу теоретичних знань, тоді як практико-орієнтована складова, яка б дозволяла майбутнім вихователям обговорювати реальні педагогічні ситуації, взаємодіяти в команді, розв'язувати комплексні завдання спільно, залишається недостатньо розвиненою [1]. Це призводить до того, що випускники спеціальності «Дошкільна освіта», відчувають труднощі у встановленні та підтримці партнерських відносин із батьками, особливо у випадках, коли позиції сім'ї та вихователя мають розбіжності або потребують узгодження у складних питаннях розвитку, навчання та виховання дитини.

В умовах глобалізації, інтеграції України у світовий освітній простір і запровадження стандарту Європейського простору вищої освіти [40] особливого значення набуває модернізація методів і технологій навчання у вищій школі. Серед інноваційних підходів, які довели свою ефективність у міжнародній практиці, чільне місце займає технологія кооперативного навчання. Вона ґрунтується на організації навчального процесу в малих групах, де кожен учасник відповідає не лише за власний результат, але й за успіх групи в цілому [8]. Принципи кооперативного навчання – взаємозалежність, індивідуальна відповідальність, рівноправна участь, розвиток соціальних навичок, колективна рефлексія – повністю відповідають завданням формування у майбутніх вихователів готовності до партнерської взаємодії.

Дослідження зарубіжних науковців (Д. Джонсон (D. Johnson) [32], Р. Джонсон (R. Johnson) [32], Р. Славін (R. Slavin) [38], Р. Гіліс (R. Gillies) [29] та ін.) свідчать, що запровадження моделей кооперативного навчання, таких як Jigsaw, Student Teams Achievement Divisions (STAD), Team-Games-Tournament (TGT), Group Investigation, сприяє не лише підвищенню академічних результатів, а й формуванню позитивного соціально-психологічного клімату в групі, розвитку лідерських якостей і навичок вирішення проблем у колективі. У контексті професійної підготовки майбутніх вихователів це означає можливість відпрацювання у навчальному середовищі тих моделей поведінки, які згодом будуть застосовуватися у реалізації партнерської взаємодії з батьками вихованців.

В українській педагогічній освіті кооперативне навчання використовується поки що епізодично. Поодинокі курси та тренінги демонструють ефективність означеного підходу, проте відсутність системного запровадження призводить до збереження розриву між міжнародними освітніми тенденціями та національною практикою. Причинами цього є недостатнє методичне забезпечення, невелика кількість підготовлених викладачів, які володіють технологією на високому рівні, а також інерційність традиційних форм організації освітнього процесу [19].

Важливим аргументом на користь запровадження кооперативного навчання у професійну підготовку майбутніх вихователів є можливість комплексного розвитку в них ключових компетентностей: уміння працювати в команді, комунікативних навичок, здатності брати на себе відповідальність за результат, креативності, навичок критичного та системного мислення [10]. Крім того, кооперативне навчання створює умови для підвищення мотивації здобувачів, оскільки вони відчувають реальну значущість власного внеску в успіх групи, отримують підтримку та зворотний зв'язок від однолітків, а також навчаються ефективно презентувати результати спільної діяльності.

У професійній підготовці вихователів до партнерської взаємодії з батьками дітей раннього віку особливе значення має відпрацювання комунікативних стратегій у безпечному навчальному середовищі.

Кооперативне навчання надає таку можливість: у процесі роботи над спільними завданнями здобувачі навчаються вести діалог, аргументувати власну позицію, враховувати точки зору інших учасників, шукати компроміси та досягати взаємоприйнятних рішень. Це прямо корелює з реальними викликами професійної діяльності вихователя, коли потрібно обговорювати з батьками індивідуальні освітні траєкторії навчання дитини, узгоджувати методи виховного впливу чи вирішувати суперечливі ситуації.

Аналіз міжнародного досвіду підтверджує, що ефективність кооперативного навчання зростає, якщо воно інтегроване в освітні програми на системному рівні, охоплює різні навчальні дисципліни, а також супроводжується відповідною підготовкою викладачів [27]. В умовах реформування української освіти таке запровадження може стати важливим кроком у підвищенні якості професійної підготовки майбутніх вихователів, здатних працювати у партнерстві з сім'ями та активно сприяти розвитку дітей раннього віку.

Отже, дослідження запровадження технології кооперативного навчання у професійну підготовку майбутніх вихователів до організації партнерської взаємодії з батьками дітей раннього віку є надзвичайно актуальним і відповідає як сучасним національним пріоритетам у сфері освіти, так і світовим тенденціям. Воно має потенціал не лише підвищити професійну готовність випускників спеціальності «Дошкільна освіта», але й сприяти побудові нового типу взаємовідносин між закладом дошкільної освіти та сім'єю, заснованих на взаємоповазі та спільній відповідальності за майбутнє дитини.

Упродовж останнього десятиліття інтерес науковців до технології кооперативного навчання значно зріс як у міжнародному, так і в українському науково-освітньому просторі. Це зумовлено зростанням вимог до формування у здобувачів освіти навичок командної взаємодії, критичного мислення, комунікації та здатності до спільного прийняття рішень. Запровадження кооперативного навчання розглядається як ефективний засіб підвищення якості підготовки педагогічних кадрів, зокрема майбутніх вихователів, чия фахова діяльність неможлива без продуктивної взаємодії з колегами та батьками вихованців.

Класичні дослідження (Д. Джонсона (D. Johnson) [32], Р. Джонсона (R. Johnson) [32] та Р. Славина (R. Slavin) [39] створили теоретичне підґрунтя для розуміння принципів соціальної взаємозалежності в навчанні та описали переваги кооперації у формуванні освітніх результатів. Зокрема, прийом Learning Together (Johnson & Johnson) [32] і підходи STAD [25], TGT [22], Jigsaw (Slavin) [39] стали базовими для розробки модифікацій кооперативного навчання, які нині застосовуються у усьому світі.

В українському науковому дискурсі дослідження Н. Коляди та О. Кравченко доводять, що запровадження технології кооперативного навчання сприяє демократизації взаємин між учасниками освітнього процесу та формуванню атмосфери партнерства. Автори наголошують на необхідності переходу від фрагментарного використання окремих елементів кооперативного навчання до їхньої цілісної інтеграції у навчальні плани закладів вищої освіти, що забезпечує сталість і результативність професійної підготовки фахівця [9].

Вагомий внесок у розвиток технології кооперативного навчання здійснили В. Бойченко та М. Гагарін. Вони підкреслюють, що означена технологія є потужним інструментом набуття фахових компетентностей, зокрема вмінь командної роботи, взаємопідтримки та колективного вирішення проблемних завдань. За результатами проведених ними опитувань, 83 % викладачів і здобувачів освіти в українських закладах вищої освіти оцінили вплив кооперативного навчання на професійну підготовку педагогів як високий. При цьому дослідники відзначають, що найбільший ефект спостерігається у групах, де кооперативне навчання використовується системно, а не як одноразовий елемент курсу [2].

Результати досліджень І. Єнгаличевої демонструють, що організація навчального процесу у кооперативних групах підвищує внутрішню мотивацію здобувачів освіти, сприяє розвитку комунікативних умінь, формує навички конструктивного діалогу та виробляє толерантність до альтернативних точок зору [7]. Мета-аналізи, проведений Р. Філдер (R. Felder) і Р. Бренд (R. Brent) та Дж. Хатті (J. Hattie) підтверджують, що використання методик

кооперативного навчання зумовлює статистично значуще зростання академічної успішності, а також покращення соціально-психологічного клімату у навчальних групах [26].

У контексті дошкільної освіти технологія кооперативного навчання набуває особливого значення. У своїх працях Н. Миськова підкреслює, що саме у процесі роботи у кооперативних групах майбутні вихователі здобувають досвід партнерської взаємодії, який є необхідним у налагодженні взаємодії з батьками вихованців. Дослідниця наголошує на важливості поєднання кооперативного навчання з іншими інтерактивними технологіями для формування комплексної готовності майбутніх вихователів до роботи в команді та побудови продуктивної партнерської взаємодії [13].

У світовій освітній практиці технологія кооперативного навчання вже понад чотири десятиліття посідає провідне місце з-поміж ефективних педагогічних технологій. У країнах Європейського Союзу, США, Канаді та Австралії вона інтегрована в освітні програми на рівні державних стандартів підготовки педагогів. Її застосування охоплює всі ланки освіти – від початкової і середньої до вищої школи, включно з підготовкою фахівців дошкільної освіти.

Так, у США та Канаді одним із найпоширеніших є прийом Student Teams Achievement Divisions (STAD), розроблена Р. Славіним [39]. Вона ґрунтується на формуванні малих гетерогенних груп, у яких успіх кожного безпосередньо залежить від загального результату команди. Цей прийом широко використовується у педагогічних коледжах, оскільки він сприяє відпрацюванню комунікативних навичок, плануванню спільної діяльності та формуванню досвіду взаємної підтримки.

У Великій Британії значного поширення набув прийом Jigsaw та Group Investigation (GI). Прийом Jigsaw передбачає розподіл навчального матеріалу між членами групи з подальшим обміном інформацією та взаємним навчанням, що стимулює відповідальність кожного учасника за загальний результат. Прийом Group Investigation, в свою чергу, орієнтована на колективне дослідження певної теми з чітким розподілом ролей і завдань, що забезпечує комплексний підхід до навчання. Обидві моделі активно застосовуються у професійній

підготовці вихователів, оскільки вони сприяють розвитку міжособистісної взаємодії, критичного мислення та рефлексії.

Країни Скандинавії, зокрема Фінляндія, Швеція та Норвегія, інтегрують кооперативне навчання з концепцією навчання через гру та проблемно-орієнтованим навчанням [25]. У фінських педагогічних програмах професійної підготовки здобувачів вищої освіти значну увагу приділено створенню освітніх ситуацій, максимально наближених до реальної взаємодії вихователя з дітьми та батьками. У таких умовах здобувачі освіти вдосконалюють комунікативні та організаційні навички, що підвищують їхню готовність до майбутньої професійної педагогічної діяльності.

В Австралії та Новій Зеландії кооперативне навчання є складовою національних програм підвищення кваліфікації педагогів. У цих країнах акцент робиться на підготовці викладачів до фасилітації групових процесів, адже дослідження Дж. Хатті (J. Hattie) доводять, що саме якість фасилітації має вирішальний вплив на результативність командної роботи здобувачів освіти [30].

Міжнародні мета-аналізи Дж. Хатті (J. Hattie) [30] та R Slavin [39] доводять, що інтегроване застосування кооперативного навчання у кількох навчальних дисциплінах за умов належної підготовки викладачів демонструє значно вищі результати у формуванні академічних і соціальних компетентностей. Особливо виражений позитивний ефект спостерігається у сферах, де необхідні розвинена міжособистісна комунікація, спільне прийняття рішень та взаємна підтримка, тобто саме в ситуаціях професійної взаємодії вихователя з учасниками освітнього процесу.

У сучасних умовах реформування системи вищої освіти в Україні особливого значення набуває узгодження методів і технологій навчання з міжнародними стандартами якості. Одним із ключових документів, що визначає стратегічні орієнтири розвитку освіти у Європейському просторі, є «Стандарт і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти» (ESG), ухвалені Європейською асоціацією із забезпечення якості у вищій освіті у 2015 році. В означеному стандарті наголошено на важливості активного залучення здобувачів освіти до освітнього процесу,

застосування інтерактивних методів, зокрема групових і командних форм роботи, що сприяють підвищенню якості здобуття освіти та формуванню професійних компетентностей [40].

Національна законодавча база, представлена законами України «Про освіту» [16], «Про вищу освіту» [17] та «Про дошкільну освіту» [18], також містить положення, що прямо або опосередковано підтримують упровадження інтерактивних технологій в освітній процес. Зокрема, у законодавстві закріплено принципи академічної свободи викладачів у виборі методів і форм організації освітнього процесу, що відкриває можливості для інтеграції технології кооперативного навчання у програми професійної підготовки педагогічних кадрів.

Стандарт вищої освіти України за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта» визначає з-поміж ключових загальних і фахових компетентностей здатність працювати в команді, ефективно взаємодіяти з колегами, батьками вихованців і представниками громади, а також застосовувати інноваційні технології навчання [15]. Згідно професійного стандарту «Вихователь закладу дошкільної освіти», затвердженого наказом №755-21 від 19 жовтня 2021 року, майбутні вихователі мають виявляти «здатність до самоконтролю, толерантності та взаємодії (B1.1)», «здатність до ефективної співпраці, комунікації в професійній діяльності (B2.1)», «здатність залучати учасників освітнього процесу на засадах партнерства та взаємної відповідальності B2.2)», «виявляти здатність до командної взаємодії (B2.3)» [14]. Окреслені компетентності цілком відповідають завданням, що реалізуються засобами кооперативного навчання. Отже, чинна нормативна база створює сприятливі умови для застосування технології кооперативного навчання у закладах вищої освіти. Отже, як українські, так і європейські нормативно-правові акти, стандарти та стратегічні документи з професійної підготовки майбутніх вихователів підтверджують актуальність та доцільність запровадження технології кооперативного навчання у систему вищої освіти. Такий підхід забезпечує підвищення якості професійної підготовки майбутніх вихователів, сприяє формуванню їхньої готовності до конструктивної взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу та ефективного виконання завдань професійної діяльності.

Мета статті – теоретично обґрунтувати особливості запровадження технології кооперативного навчання у професійну підготовку майбутніх вихователів для набуття вмінь у здійсненні партнерської взаємодії з батьками дітей раннього віку.

Технологія кооперативного навчання: сутність та визначення

Технологія кооперативного навчання передбачає підвищення активності та продуктивності здобувачів шляхом їхнього об'єднання у підгрупи для обміну інформацією та спільної взаємодії задля досягнення освітньої мети. Спільну мету взаємодії учасників чітко окреслює висловлювання: *«Твої знання та досвід приносять користь і мені, а мої знання та досвід можуть стати корисними і тобі»*.

Історично кооперативне навчання бере початок із досліджень М. Дойча (M. Deutsch) та К. Левіна (K. Lewin) у США у 1940–1950-ті роки, а теоретичне підґрунтя отримало у концепції соціальної взаємозалежності, що була сформована наприкінці ХХ століття [23; 37].

В академічній науковій літературі наявні численні інтерпретації цього поняття. Так, Д. Джонсон (D. Johnson) та Р. Джонсон (R. Johnson) визначають кооперативне навчання як об'єднання вихованців у невеликі групи задля взаємонавчання та спільного досягнення результату [33]. У подібному контексті С. Каган (S. Kagan) наголошує на роботі в різних за складом групах, які прагнуть досягти спільної мети [34]. Науковець Р. Славін (R. Slavin) трактує кооперативне навчання як технологію, у межах якої педагог формує невеликі групи, що працюють разом, аби допомогти один одному опанувати матеріалом [39].

Деталізуючи структурні ознаки цієї технології, Р. Фельдер (R. Felder) та Р. Брент (R. Brent) описують її як спільну роботу невеликої групи здобувачів над одним завданням [26]. У свою чергу Р. Гіліс (R. Gillies) підкреслює значущість кооперативного навчання у вирішенні складних, багатоаспектних завдань, які неможливо виконати індивідуально, та визначає його як спільну діяльність здобувачів для досягнення спільної мети або виконання групових завдань [29].

В українському науковому просторі І. Апрелєва, М. Горват та М. Кузьма-Качур уточнюють, що кооперативне навчання передбачає взаємодопомогу здобувачів у засвоєнні матеріалу задля досягнення групових цілей. Так, І. Апрелєва визначає його як процес взаємодії, під час якого здобувачі об'єднуються у малі групи для взаємної підтримки у навчанні [1]. Дослідники М. Горват та М. Кузьма-Качур розглядають його як освітній інструмент, що дозволяє досягти цілей, неможливих в умовах індивідуальної або конкурентної роботи [4].

Науковці В. Галузяк та О. Макодай наголошують на чіткості структури взаємодії та колективній відповідальності, визначаючи кооперативне навчання як цілісну систему організації пізнавальної діяльності з чітко окресленою взаємодією і спільною відповідальністю за результат [3]. В наукових доробках Т. Запорожченко та А. Горбик ця технологія трактується як інструмент групової роботи, що створює умови для ефективної співпраці та підвищення результативності навчання [6]. Узагальнення наведених визначень дозволяє дійти висновку, що в контексті професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти технологія кооперативного навчання є інструментом групової роботи, спрямованим на досягнення спільної освітньої мети шляхом кооперації, індивідуальної відповідальності та колективної рефлексії.

Кооперація в освітньому процесі має вагомий дидактичний значущість, особливо за умов великої кількості учасників та обмеженої тривалості заняття. Дискусії у малих групах активізують пізнавальну діяльність кожного здобувача, сприяють уточненню та поглибленню індивідуальних уявлень, формуванню емоційно-ціннісних ставлень. Вони розширюють розуміння здобувачами різноманітності підходів і точок зору щодо одного й того ж предмета дослідження, формують навички активного слухання, емпатії, толерантності та конструктивного діалогу. Групова взаємодія неминує передбачає зіткнення поглядів, ідей і думок. Уміле врегулювання таких суперечностей поглиблює розуміння навчального матеріалу, сприяє його надійному запам'ятовуванню та створює умови для розвитку вмінь аргументувати власну позицію. Отже, формування соціальних навичок

міжособистісного спілкування є невід'ємною складовою кооперативного навчання.

Вагомий внесок у розвиток технології кооперативного навчання здійснили Д. Джонсон (D. Johnson) та Р. Джонсон (R. Johnson), які виокремили п'ять ключових принципів ефективної групової взаємодії. До них належать: позитивна взаємозалежність, що передбачає зацікавленість усіх членів групи результатом роботи; індивідуальна відповідальність, коли кожен учасник здійснює власний внесок у досягнення спільної мети; промотивна взаємодія, що полягає у взаємовигідній підтримці й допомозі у процесі виконання завдань; комунікація, яка забезпечує розвиток і вдосконалення комунікативних умінь, необхідних для ефективної співпраці; групова рефлексія, що полягає у спільному обговоренні проміжних і кінцевих результатів, оцінюванні процесу роботи та визначенні шляхів його удосконалення [32]. У цьому контексті кожен учасник групи не лише виконує свою частину роботи, але й дбає про успіх інших учасників групи.

Емпіричні дослідження К. Джонса (K. Jones) та Дж. Джонса (J. Jones) підтверджують численні переваги кооперативного навчання. Зокрема, встановлено, що кооперативна форма роботи, на відміну від конкурентної або індивідуальної, забезпечує вищий рівень академічних досягнень, сприяє налагодженню більш турботливих та доброзичливих взаємин між здобувачами, а також створює позитивний психологічний клімат у групі [32]. Крім того, участь у кооперативних групах підвищує соціальну компетентність і мотивацію до навчання, адже здобувачі відчують підтримку однокласників, що посилює їхню залученість та інтерес до досліджуваної теми [29].

Аналіз наукових доробків українських дослідників, зокрема В. Бойченко [2], М. Гагаріна [2], Н. Кривошеї [10], Т. Марєєвої [11], Ю. Семеняко [19] та ін., дозволяє виокремити низку суттєвих переваг упровадження технології кооперативного навчання у процес професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. Здобуті результати досліджень свідчать про те, що ця технологія сприяє формуванню у здобувачів здатності до ефективної командної взаємодії, розвитку критичного мислення, підвищенню рівня особистісної відповідальності за спільний результат, формуванню

навичок конструктивного вирішення конфліктів та налагодженню міжособистісної комунікації.

Крім того, технологія кооперативного навчання забезпечує створення сприятливого соціально-психологічного клімату у студентських групах, стимулює академічну мотивацію, сприяє підвищенню рівня залученості до освітнього процесу та розвитку лідерських якостей. В умовах професійної підготовки майбутніх вихователів особливої актуальності набуває формування таких умінь, як емпатійне слухання, здатність підтримувати партнерські відносини, організовувати роботу малих груп та здійснювати колективну рефлексію.

Важливо, що кооперативне навчання створює умови для інтеграції теоретичних знань і практичних навичок, що є необхідною передумовою успішної професійної діяльності вихователя закладу дошкільної освіти. Робота в групах дає можливість майбутнім вихователям відпрацьовувати методи спільного планування освітнього процесу, розподілу ролей, контролю за виконанням завдань та досягненням спільної мети.

Узагальнення результатів досліджень дозволяє дійти висновку, що запровадження технології кооперативного навчання у підготовку майбутніх вихователів не лише підвищує ефективність засвоєння професійних знань та вмінь, але й сприяє формуванню комплексу фахових компетентностей, що охоплюють комунікативні, соціальні, організаційні та рефлексивні навички. Отже, означена технологія може розглядатися як один із ключових інструментів модернізації підготовки вихователів у закладах вищої освіти, орієнтованої на підготовку фахівців, здатних працювати в умовах партнерської взаємодії та спільної відповідальності за результат освітнього процесу.

Технологія кооперативного навчання є одним із найбільш ефективних інструментів підвищення активності та продуктивності здобувачів освіти, зокрема у процесі професійної підготовки майбутніх вихователів. Найбільш поширеними прийомами цієї технології виступають робота в парах (*Think-Pair-Share*, «шепіт по парам»), малих групах (3–5 осіб) або командах (моделі *Student Teams–Achievement Divisions* чи *Teams–Games–Tournaments*). Формування груп

відбувається за різними критеріями – гетерогенність, академічний рівень, інтереси або випадковий принцип – з метою забезпечення оптимального поєднання знань та вмінь учасників. Вибір конкретної форми організації роботи (пари, малі групи, команди) визначається освітньою метою та завданням заняття. До найпопулярніших форматів належать: робота в парах (*think-pair-share* – «подумай–поділись»), «круглий стіл» (*Round Table*), мозковий шторм у групах, проєктні групи тощо. Для забезпечення збалансованого складу груп нерідко застосовуються інструменти, як-от карткова ранжировка або комп'ютерні алгоритми випадкового жеребкування, що враховують рівень підготовки та особистісні якості здобувачів.

Застосування технології кооперативного навчання у підготовці майбутніх вихователів до реалізації партнерської взаємодії з батьками дітей раннього віку має низку переваг. По-перше, вона сприяє формуванню рефлексивної культури, завдяки створенню умов для глибокого осмислення педагогічних ситуацій, їхнього порівняння з власним досвідом та набутими теоретичними знаннями. Це формує навичку усвідомленого аналізу власних дій і рішень, що є ключовою складовою професійної компетентності вихователя. По-друге, кооперативне навчання формує комунікативні та соціальні вміння. Робота в парах, підгрупах та загальній групі стимулює майбутніх вихователів до активного слухання, постановки уточнювальних запитань, аргументації власної позиції та адаптації стилю спілкування до співрозмовника. Це закладає підґрунтя до ефективної партнерської взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу. По-третє, ця технологія забезпечує безпечне середовище для генерації та перевірки ідей. Під час спільної роботи в парі чи підгрупі здобувачі можуть вільно висловлювати власні думки без тиску великої аудиторії, що надає впевненості, дозволяє удосконалювати ідеї та вчасно виявляти слабкі сторони перед подальшою презентацією. По-четверте, кооперативне навчання сприяє формуванню вміння колективного розв'язання педагогічних завдань. Учасники спільно формулюють проблему, пропонують альтернативні стратегії її вирішення, узгоджують рішення та досягають консенсусу. Такі навички є особливо важливими для взаємодії з батьками дітей раннього віку як

на індивідуальному, так і на груповому рівні [35]. Нарешті, ця технологія забезпечує урахування різноманітних точок зору. Участь кожного здобувача в обговоренні дозволяє збагачувати професійний світогляд, формує толерантність до відмінних думок і розширює спектр можливих рішень педагогічних ситуацій.

Методичні аспекти запровадження технології кооперативного навчання у підготовку майбутніх вихователів

Для ефективного використання технології кооперативного навчання у професійній підготовці майбутніх вихователів до партнерської взаємодії з батьками дітей раннього віку необхідно враховувати низку організаційно-методичних чинників. Передусім важливо забезпечити цілеспрямоване формування групового складу з урахуванням гетерогенності учасників. Оптимальним вважається поєднання здобувачів з різним рівнем підготовки, різними стилями спілкування до вирішення освітніх завдань. Це створює середовище, де сильніші учасники допомагають тим, хто потребує підтримки, а різноманітність досвіду стимулює колективний пошук рішень.

Не менш важливим є чітке структурування завдань. Викладач має формулювати їх так, щоб досягнення кінцевого результату було неможливим без участі кожного члена групи. Це може бути розподіл ролей (модератор, спікер, секретар, презентатор), робота над різними частинами єдиного проєкту або поетапне виконання завдання з проміжними обговореннями. Важливо створити атмосферу психологічної безпеки, де учасники можуть вільно висловлювати думки, не бояться осуду. Цьому сприяє використання правил групової роботи, узгоджених на початку заняття: взаємоповага, активне слухання, підтримка партнерів, недопущення перебивання. Оцінювання результатів у кооперативному навчанні має бути комплексним: враховується не лише кінцевий продукт (проєкт, презентація), а й внесок кожного учасника, якість співпраці, здатність аргументувати позицію та підтримувати партнерів. Рефлексивні обговорення після завершення завдання допомагають учасникам усвідомити власні досягнення та визначити напрями для подальшого розвитку.

Ролі учасників у кооперативному навчанні часто формалізуються: кожен здобувач виконує певну роль (наприклад, лідер-групи, модератор, доповідач, хронометрист, секретар, інструктор тощо), і, це дозволяє чітко розподілити обов'язки. Це сприяє згуртованості та відповідає принципу індивідуальної відповідальності: кожен здобувач відповідає за свою роль і внесок. Загалом усі учасники групи підтримують позитивну взаємозалежність: члени команди допомагають один одному засвоювати матеріал, обговорюють ідеї, підбадьорюють, і, це підвищує мотивацію та якість спільного результату.

Технологія кооперативного навчання передбачає, що викладач виступає в ролях фасілітатора та консультанта. Він пояснює здобувачам правила роботи в групах, окреслює та пропонує здійснити їхній вибір в межах утворених груп, забезпечує матеріалом, а також здійснює моніторинг групової взаємодії здобувачів. Завдання здобувачів полягає в самостійному вивченні інформації та обміном набутих знаннями в межах утворених груп, колективне досягнення окресленої на початку роботи мети та спільна залученість до оцінювання набутих результатів роботи. Здобувачі виконують роль як самостійних учасників, так і «наставників» для своїх однокласників, допомагаючи один одному опанувати матеріал. Отже, за умов кооперативного навчання здобувачі набувають навичок самоврядування та комунікації. Викладач координує діяльність (від підготовчого етапу до підсумкової рефлексії), а здобувачі – відповідають за власний внесок і внесок однокласників (індивідуальна відповідальність). Отже, у порівнянні з традиційним навчанням, технологія кооперативного навчання чітко регламентує взаємозв'язки і ролі, що позитивно впливає одночасно на академічний та соціальний розвиток всієї групи здобувачів.

Технологія кооперативного навчання створює передумови для набуття майбутніми вихователями здатності до співпраці, комунікації та ефективної командної взаємодії. Означена технологія ініціює до кооперації. Відповідно, ситуації міжособистісного спілкування, в яких опиняються майбутні вихователі сприяють відпрацюванню ними вміння застосовувати техніку активного слухання, постановки

запитань, переконливого висловлення думок і адаптації стилю спілкування до співрозмовника. Під час роботи в парах та підгрупах майбутні вихователі набувають здатності чітко формулювати власні думки та ефективно обмінюватися інформацією задля досягнення спільної мети. Варто зазначити, що обговорення навчальних завдань у малих групах сприяє розвитку в майбутніх вихователів вміння ставити запитання, уважно слухати один одного та аргументувати власну думку – окреслені уміння є базовими для успішної партнерської взаємодії вихователя з усіма учасниками освітнього процесу, особливо з батьками дітей раннього віку. Отже, технологія кооперативного навчання позитивно впливає на формування в майбутніх вихователів здатності до співпраці, комунікації та ефективної командної взаємодії.

Робота в команді на засадах партнерства та взаємної відповідальності моделює для майбутніх вихователів досвід партнерської взаємодії. Спільне виконання завдань створює передумови для відпрацювання навичок розподілу ролей та прояві особистої відповідальності, вибудовує почуття довіри до однокласників, активізує здатність підтримувати один одного у разі виникнення труднощів. Окреслена позитивна взаємодія сприяє усвідомленню важливості не лише особистих досягнень, а й спільних досягнень групи, що є важливим підґрунтям у встановленні рівноправних та довірливих відносин з батьками дітей раннього віку. Досвід кооперації формує у майбутніх вихователів цінності рівноправного діалогу, взаємоповаги й спільної відповідальності за результат – тобто ті компетентності, які складають підґрунтя для продуктивної взаємодії. Отже, технологія кооперативного навчання значно посилює формування в майбутніх вихователів досвіду взаємної відповідальності на засадах партнерства. Навчання на засадах партнерської взаємодії формує у майбутніх вихователів важливі соціальні якості, а саме: до самоконтролю, толерантності та взаємодії. Спільна робота у різнорівневих групах, сприяє врахуванню різних точок зору, толерантно ставитись до думок інших, що є проявом морально-етичної компетентності майбутнього вихователя. Постійна взаємодія у малому колективі сприяє розвитку емпатії, виявляти чуйність і повагу до переживань до емоційних станів інших здобувачів. Безпечне освітнє

середовище, яке створює технологія кооперативного навчання, дозволяє майбутнім вихователям відкрито висловлювати ідеї без страху помилитися, одержувати зворотний зв'язок та працювати над помилками. Отже, застосування технології кооперативного навчання у професійній підготовці майбутніх вихователів до реалізації партнерської взаємодії з батьками дітей раннього віку не лише підвищує активність і мотивацію здобувачів, а й дозволяє сформувати необхідні професійні компетентності, важливі для реалізації успішної партнерської взаємодії з батьками дітей раннього віку.

Реалізація технології кооперативного навчання у професійній підготовці майбутніх вихователів є багатокомпонентним процесом, що передбачає цілеспрямовану організацію групової взаємодії з урахуванням індивідуальних та колективних освітніх цілей. Її ефективність залежить від чіткої структурованості, поетапності та забезпечення педагогічних умов, спрямованих на створення сприятливого мікроклімату в групі. Умовно процес реалізації технології кооперативного навчання поділяється на три взаємопов'язані етапи: *підготовчий, основний та підсумковий*, кожен з яких має свої завдання, зміст і методи організації [23].

Так, *підготовчий* етап виступає фундаментальною основою всього процесу, адже саме на цьому етапі визначається стратегія подальшої роботи майбутніх вихователів. Викладач формулює освітні цілі, що охоплюють як академічні (засвоєння знань, формування професійних умінь), так і соціальні (розвиток комунікативних навичок, формування навичок партнерства) аспекти. Важливим завданням є добір освітніх матеріалів, які відповідають рівню підготовки здобувачів, особливостям викладання дисципліни та окресленим завданням. Структура завдання планується отже, щоб забезпечити взаємозалежність учасників групи, щоб успіх кожного залежав від внеску інших членів команди.

На підготовчому етапі викладач визначається з принципом об'єднання здобувачів у групи чи пари. Можливі такі варіанти об'єднання: випадковий розподіл, об'єднання за інтересами, рівнем підготовки або за принципом змішаних груп, де поєднуються різні рівні компетентності. Залежно від мети завдання, групи можуть бути

гомогенними або гетерогенними. Особлива увага приділяється розробці чітких критеріїв оцінювання групової роботи, які враховують як результат, так і процес спільної діяльності (ступінь активності, внесок кожного учасника, здатність аргументувати власну позицію, готовність до компромісу).

Важливим аспектом є створення сприятливої психологічної атмосфери, яка знижує рівень тривожності здобувачів і стимулює їхню готовність до взаємодії. Для цього викладач може застосовувати короткі розминки, вправи на налагодження контакту, ігри для знайомства чи повторення матеріалу. Підготовка аудиторії передбачає організацію простору для зручності групової роботи: пересування парт, формування «острівців» або «кругів» для обговорення, забезпечення доступу до необхідних ресурсів (друкованих матеріалів, ноутбуків, фліпчартів, маркерів тощо). Крім того, на підготовчому етапі викладач надає здобувачам чіткі інструкції щодо організації роботи: роз'яснює ролі учасників (лідер, доповідач, секретар, контролер часу), алгоритм виконання завдання та правила взаємодії у групі. Це дозволяє уникнути хаотичності та непорозумінь, що можуть виникнути в процесі колективної діяльності. Отже, підготовчий етап виступає не лише організаційною, а й мотиваційною фазою, яка налаштовує здобувачів на активну та конструктивну взаємодію.

Основний етап є ключовим етапом, де відбувається безпосередня реалізація кооперативної взаємодії та практична робота майбутніх вихователів над отриманим завданням. Саме на цьому етапі викладач виступає не стільки джерелом знань, скільки модератором та фасилітатором процесу, який спрямовує, підтримує та коригує роботу груп.

Організація основного етапу передбачає чітке інструктування здобувачів: викладач нагадує цілі та критерії успішності, перевіряє розуміння інструкцій і готовність груп до роботи. Далі розпочинається безпосередня кооперативна діяльність, під час якої кожен учасник виконує свою роль, погоджену на підготовчому етапі. Наприклад, лідер координує обговорення, секретар фіксує ключові ідеї, доповідач готує презентацію результатів, а контролер часу слідкує за дотриманням регламенту.

Важливою складовою основного етапу є забезпечення зворотного зв'язку у процесі роботи здобувачів. Якості зворотного зв'язку можуть застосовуватись миттєві підказки у відповідь на запитання учасників; короткі міні-консультації у форматі «зупинка – обговорення – продовження»; спостереження з боку викладача, з подальшими рекомендаціями щодо поліпшення взаємодії; проміжне оцінювання для перевірки правильності розуміння змісту завдання.

У межах основного етапу викладач запобігає домінуванню окремих осіб і пасивності інших. Задля рівної залученості всіх учасників застосовуються прийом ротації ролей, залучення менш активних учасників до відповідей на запитання та модераційні прийоми (наприклад, «коло ідей», «синтез концепцій» тощо). Особливої уваги потребує контроль часу та темпу виконання завдань, оскільки затягування на одному етапі може призвести до втрати робочого ритму і зниження мотивації на іншому. Для цього використовуються таймери, чіткі сигнали переходу до наступної частини роботи та підсумкові проміжні обговорення.

Завдяки такій організації основний етап перетворюється на динамічний процес колективної взаємодії, де майбутні вихователі не лише засвоюють нові знання, а й набувають умінь аргументовано відстоювати позицію, вислуховувати інших, досягати компромісів та інтегрувати різні точки зору у спільне рішення. Отже, основний етап є не лише етапом навчання, а й формуванням ключових соціальних та комунікативних компетентностей, що становлять основу професійної діяльності майбутніх вихователів.

Підсумковий етап виконує функцію узагальнення здобувачами результатів, а також рефлексивного осмислення набутого досвіду. Цей етап є надзвичайно важливим, адже саме він перетворює виконане завдання на цінний освітній ресурс для формування професійної компетентності майбутніх вихователів.

Першим кроком підсумкового етапу є презентація результатів роботи кожної групи чи пари. Представлення може здійснюватися у різних формах: усний виступ із мультимедійною підтримкою, демонстрація постера чи схеми, представлення короткого відео, проведення міні-інсценізації. Важливо, щоб під час презентації

учасники мали можливість обґрунтувати прийняті рішення, пояснити хід думок і послідовність виконаних дій.

Другим важливим аспектом є організація спільного рефлексивного обговорення. Викладач ставить відкриті запитання, що стимулюють здобувачів до аналізу власної діяльності: Що вдалося найкраще? Які труднощі виникли та як їх було подолано? Як можна було б поліпшити роботу? Які нові знання та вміння ви здобули завдяки цьому завданню? Під час обговорення важливо створити атмосферу взаємоповаги та довіри, де кожен учасник може вільно висловлювати власну думку.

Наступним елементом є підведення підсумків з боку викладача. Воно має враховувати як індивідуальні досягнення (рівень активності, якість внеску, уміння працювати в команді), так і групові результати (узгодженість дій, повнота виконання завдання, оригінальність підходів). При цьому оцінювання має бути прозорим, базуватися на заздалегідь оголошених критеріях і поєднувати офіційну оцінку з формульним зворотним зв'язком, який сприятиме подальшому розвитку компетентностей здобувачів. Викладач допомагає майбутнім вихователям усвідомити, як набуті знання та уміння можна застосувати в подальшій педагогічній діяльності.

Отже, технологія кооперативного навчання, що реалізується через чітко структуровані підготовчий, основний та підсумковий етапи, забезпечує набуття здобувачами необхідних академічних знань та умінь. Її ефективність полягає у створенні умов, за яких майбутні вихователі стають не пасивними споживачами інформації, а активними учасниками освітнього процесу, здатними до творчої співпраці, взаємопідтримки та відповідального прийняття рішень.

Ефективна організація викладачем роботи в групах передбачає чітке формулювання завдання, наприклад, дослідити окреслену викладачем тему, проаналізувати проблемну ситуацію, сформулювати запитання або запропонувати варіанти вирішення проблеми, виконати міні-проект, відпрацювати певну дію тощо; визначення часових рамок, достатніх для інтелектуальної діяльності та обговорення результатів; формування гетерогенних груп у кількості 2–6 осіб, з використанням різних способів добору, що забезпечує ротацію

складу для уникнення замкнених підгруп; раціональне просторове розміщення учасників, яке уможливорює якісний зоровий і вербальний контакт всередині кожної групи.

Доцільно починати запровадження технології кооперативного навчання з мікрогруп (2–4 особи), що допомагає подолати у майбутніх вихователів сором'язливість, а після набуття здобувачами впевненості поступово збільшувати склад до 5–6 осіб. Групи не мають утворюватися «за власним бажанням» учасників, аби уникнути соціальної ізоляції менш популярних здобувачів; їхній склад варто регулярно змінювати. Принцип «один за всіх і всі за одного» розглядається як базова передумова результативності: колективний успіх прямо корелює з індивідуальним внеском кожного учасника групи, що зобов'язує всіх до активної участі у виконанні окресленого завдання.

Використання технологічних прийомів кооперативного навчання в професійну підготовку майбутніх вихователів до реалізації партнерської взаємодії з батьками дітей раннього віку

Кооперативне навчання, як інноваційна освітня технологія, отримало значний розвиток завдяки науковим дослідженням провідних теоретиків – Д. Джонсона (D. Johnson) та Р. Джонсона (R. Johnson) [32], Р. Славина (R. Slavin) [38], Е. Аронсона (E. Aronson) [20] та інших науковців. Їхні наукові напрацювання сприяли розробці широкого спектра прийомів, які дозволяють ефективно запроваджувати технологію для досягнення освітньої мети на різних рівнях освітньої системи та з різними групами здобувачів освіти.

З-поміж найбільш відомих технологічних прийомів, описаних у працях закордонних дослідників, можна виокремити «Подумай – Обговори – Поділись» (Think-Pair-Share) та СТАД (STAD – Student Teams–Achievement Divisions), запропоновані Р. Славиним [38]; «Пазл» (Jigsaw), розроблений Е. Аронсоном [20]; «Командні ігри-турніри» (Teams-Games-Tournaments, TGT) Д. ДеВріса (D. DeVries) [22].

Кожен з означених технологічних прийомів має власну структуру, організаційні особливості та методичні переваги, що сприяє їхньому пристосуванню до потреб конкретної академічної групи.

Так, *технологічний прийом «Пазл» Аронсона (Jigsaw classroom)* перетворює групу здобувачів на команду фахівців, де кожен її учасник глибоко опановує визначений аспект теми, а згодом обмінюється здобутими знаннями з однокласниками. Така організація роботи полегшує розуміння й запам'ятовування матеріалу та водночас налаштовує на співпрацю. Усвідомлюючи, що результат команди визначається внеском кожного її учасника, майбутні вихователі відчують підвищену відповідальність і працюють більш зосереджено.

Так, А. Байкерк-Кауфман (A Bykerk-Kauffman) окреслила технологічний прийом «Пазл» як такий, що передбачає поділ складної теми на менші частини. Кожна невелика підгрупа здобувачів зосереджується на опануванні окресленої їй частини теми, а потім обмінюється набутим досвідом з іншими командами [21]. Науковці під керівництвом Аарона Крича (A. Kruch) визначили клас «Пазл» як такий, що сприяє розвитку комунікативних навичок, командної роботи, лідерства, впевненості, поваги до однокласників та глибокого розуміння змісту теми, необхідної для набуття професійних компетентностей [36].

Технологічний прийом «Пазл» передбачає, що загальна група здобувачів об'єднується в окремі підгрупи. На першому етапі здобувачі об'єднуються в чотири базові підгрупи, позначені у рисунку цифрами від 1 до 4-х, виходячи з їхніх обов'язків (рис. 1.1). Освітня тема аналогічним чином розподіляється на окремі підтеми відповідно до кількості утворених підгруп. На момент опрацювання свого питання, здобувачі в межах своїх підгруп обговорюють обрану підтему, коментують опрацьований матеріал, здійснюють загальні нотатки, набуваючи статусу «експертів». Здобувачам повідомляється тема та окреслюються ролі в межах утворених підгруп (30 хвилин). В межах своїх підгруп кожен здобувач обирає певну «інформаційну ділянку» для опрацювання.

На другому етапі здобувачі об'єднуються в нові підгрупи за своїми експертними ролями. Здобувачі обговорюють зміст теми з

різних ракурсів упродовж 30 хвилин. Після ознайомлення з усією темою попередньо утворені групи розформовуються, і створюються нові – «експертні», у яких збираються носії різних аспектів теми. У новостворених групах майбутні вихователі обмінюються ідеями, уточнюють складні моменти та прагнуть досягти повного розуміння матеріалу.

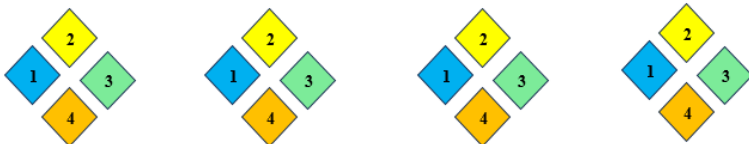
По завершенню вивчення підтеми (на третьому етапі) здобувачі повертаються до попередньо створених груп і обмінюються набутими знаннями з іншими учасниками підгрупи [20]. Кожен учасник групи спеціалізувався у певній підтемі. Здобувачі повторно обговорюють зміст теми упродовж 60 хвилин.

Наведемо приклади застосування технологічного прийому «Пазл» Аронсона (Jigsaw classroom) в професійній підготовці майбутніх вихователів до партнерської взаємодії з батьками дітей раннього віку.

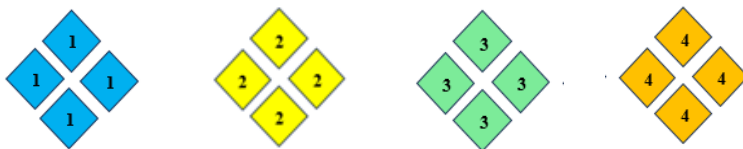
Аналіз теорій партнерства з батьками дітей раннього віку.

Мета: сформувати у здобувачів цілісне уявлення про різні наукові погляди на партнерську взаємодію з батьками дітей раннього віку, сформувати вміння критично аналізувати, порівнювати та презентувати опрацьовану інформацію.

Етап 1. Об'єднання здобувачів в окремі підгрупи



Етап 2. Перегрупування здобувачів в експертні підгрупи



Етап 3. Повернення здобувачів до попередньо утворених підгруп

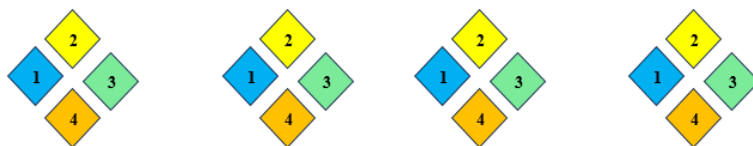


Рис.1. Етапи застосування технологічного прийому «Пазл» Аронсона (Jigsaw classroom)

Перший етап – здобувачі об'єднуються в команди по чотири особи в кожній. Завдання кожної команди – детально проаналізувати зміст теорій партнерства (теорія захисту; *трансмісійна теорія*; *теорія збагачення освітньої діяльності*; *теорія партнерства*) та обговорити шляхи їхнього застосування у практиці роботи з батьками вихованців. Викладач презентує окреслені теорії партнерства. В межах утворених підгруп кожен здобувач обирає для опрацювання певний аспект обраної теорії (наприклад, вивчає нормативні документи, досліджує

український чи закордонний досвід запровадження обраної теорії, здійснює огляд публікацій або вивчає теоретичні положення тощо). Упродовж 30 хвилин здобувачі працюють в межах своїх груп в різноманітних форматах (самостійно, парами, обговорюють тему всією підгрупою). Другий етап роботи знаменується перегруповуванням «тематичних» підгруп в «експертні». Відповідно до функцій, які здобувачі виконували в первинних підгрупах – вони перегруповуються в «експертні». Робота в експертних групах полягає в інтеграції опрацьованої інформації й формулювання ключових положень та висновків. Третій етап роботи передбачає повернення до попередньо утворених груп для узагальнення інформації з теми, формулювання висновків та представлення результатів спільної роботи над темою викладачу або на загал всій групі учасників. Результатом роботи здобувачів над темою оформлення стислого конспекту, презентації, розробка методичних рекомендацій (схем, таблиць, пам'яток тощо). Обговорення дослідженої здобувачами теми може супроводжуватись виконанням рефлексивних вправ або відповідями на запитання, як-от: Що нового дізнався (лась) про партнерство з батьками? Яку теорію вважаєте найбільш ефективною? тощо

Визначення бар'єрів партнерської взаємодії з батьками дітей раннього віку. Мета: формувати у здобувачів уявлення про основні бар'єри партнерської взаємодії з батьками дітей раннього віку; формувати вміння критично аналізувати інформацію, узгоджувати різні точки зору, презентувати результати командної роботи та пропонувати шляхи подолання бар'єрів в практичній діяльності. Перший етап передбачає об'єднання здобувачів в робочі підгрупи по чотири особи в кожній. Завдання кожної утвореної підгрупи – дослідити обрану групу бар'єрів в контексті партнерської взаємодії з батьками дітей раннього віку». Викладач окреслює чотири провідні групи бар'єрів: комунікативні бар'єри (несистематичний обмін інформацією, нерозуміння через викривлення інформації, неефективний зворотній зв'язок); психологічні бар'єри (упередження, тривожність, недовіра, низька мотивація); організаційні бар'єри (часові обмеження, завантаженість, неузгодженість форм взаємодії); соціокультурні бар'єри (відмінності в

цінностях, традиціях, уявленні про розвиток, навчання та виховання дитини).

Упродовж 30 хвилин здобувачі здійснюють пошук та обробку інформації з обраної теми. Другий етап – формування «експертних» груп. Кожна «експертна» підгрупа обмінюється результатами власних теоретичних та практичних напрацювань, обговорює зміст наукових та методичних публікацій, приклади з практики, формулює спільне бачення сутності, причин та проявів бар'єрів партнерства. Третій етап – обговорення та представлення результатів роботи «експертної» підгрупи. Здобувачі повертаються до попередньо утворених підгруп для узагальнення інформації з теми. Кожна підгрупа узагальнює опрацьовану інформацію з обраної теми, порівнює значимість різних бар'єрів, обговорює можливості їхнього подолання в майбутній професійній діяльності. Здобувачі разом складають загальну таблицю/схему «Бар'єри партнерської взаємодії та шляхи їхнього подолання», оформлюють пам'ятку для з уникнення бар'єрів партнерської взаємодії з батьками дітей раннього віку. Результати роботи в підгрупах представляються всій групі. По завершенню представлення результатів здобувачі відповідають на запитання рефлексивного характеру: Що нового дізнався (лась) про бар'єри у партнерській взаємодії? Який бар'єр здається найбільш значущим і чому? Які способи подолання окреслених бар'єрів є найбільш реалістичними для моєї майбутньої практики?

Технологічний прийом Think-Pair-Share («Подумай – Обговори – Поділись») передбачає зреалізовується за таких проміжних етапів роботи: перший етап – індивідуальне обдумування завдання (Think); другий етап передбачає здійснення обговорення завдання в парах (Pair); третій етап – відбувається представлення результату роботи в парі всій групі здобувачів (Share).

Наведемо приклади застосування технологічного прийому Think-Pair-Share в професійній підготовці майбутніх вихователів до партнерської взаємодії з батьками дітей раннього віку.

Аналіз відеофрагмента батьківських зборів. Мета: навчити здобувачів розпізнавати ефективні й неефективні стратегії комунікації з батьками дітей раннього віку. *На етапі «Подумай»:* кожен здобувач

переглядає відео зустрічі вихователя з батьками немовлят і занотовує приклади успішної та проблемної взаємодії. *На етапі «Обговори»:* в утворених парах здобувачі порівнюють записи спостереження, визначають 2–3 ключові прийоми, які сприяють підвищенню довіри у батьків, обговорюють та здійснюють пошук шляхів нівелювання помічених недоліків у проведенні батьківських зборів. *На етапі «Поділись»:* пари здобувачів презентують висновки загальній групі, формуючи колективний чек-лист «Правила конструктивного спілкування з батьками дітей до 3 років».

Розробка плану першої індивідуальної консультації з родиною. Мета: сформувати вміння структурувати зміст індивідуальної консультації з родиною й добирати запитання, чутливі до потреб сім'ї. *На етапі «Подумай»:* здобувачі індивідуально заповнюють шаблон плану зустрічі (мета, запитання, етапи). *На етапі «Обговори»:* у парах здобувачі обмінюються планами, моделюють ситуацію проведення індивідуальної консультації, по черзі в ролях вихователя та одного з батьків (батька/матері) дають одне одному зворотний зв'язок. *На етапі «Поділись»:* групове обговорення найважливіших формулювань, уточнення етичних аспектів, спільна створення банку відкритих запитань вихователя до батьків.

Створення інформаційного буклету для батьків, діти яких почали відвідувати групу раннього віку. Мета: навчити складати педагогічні рекомендації відповідно запиту батьків. *На етапі «Подумай»:* кожен здобувач готує чернетку тексту за обраною тематикою з переліку тем, запропонованих викладачем (наприклад, «Режим дня немовляти»). Кількість тем відповідає кількості можливих пар здобувачів, тобто 10 тем розраховано на 20 здобувачів. *На етапі «Обговори»:* здобувачі об'єднуються в пари, висловлюють один одному пропозиції щодо редагування змісту складених рекомендацій, на основі пропозицій до редагування складають єдиний варіант рекомендацій. *На етапі «Поділись»:* презентують на загал всій групі здобувачів удосконалені в парі рекомендації. По завершенню обговорення рекомендацій на загал, відредаговані рекомендації об'єднуються в єдиний буклет, який слугує кейсом для запровадження

партнерської взаємодії з батьками дітей раннього віку під час педагогічних практик.

Аналіз кейсу «Скарга батьків на часті застуди дитини». Мета: відпрацювати алгоритм конструктивної відповіді на занепокоєння батьків. *На етапі «Подумай»:* здобувачі ознайомлюються із змістом педагогічної ситуації, визначають потреби батьків та формулюють можливі варіанти конструктивних відповідей на занепокоєння батьків. *На етапі «Обговори»:* у парах здобувачі складають структуру відповіді: емпатичне слухання → аргументація → спільний план дій. *На етапі «Поділись»:* здобувачі демонструють результати обговорення в парах через рольову гру перед групою, отримують колективний фідбек. Аналіз кейсу завершується спільною підготовкою пам'ятки для майбутнього вихователя, що містить алгоритм конструктивної відповіді на скарги батьків дітей раннього віку.

Підготовка до «Кава-зустрічі» з батьками. Мета: спланувати неформальний захід, що сприяє формуванню довірливих відносин між вихователем та батьками. *На етапі «Подумай»:* кожен здобувач створює одну інтерактивну активність, яка залучить батьків дітей раннього віку до обміну досвідом з догляду за малюками. *На етапі «Обговори»:* об'єднавшись в пари за власним бажанням, здобувачі обговорюють, доповнюють, за можливості об'єднують свої ідеї у структуровану програму, продумують етапність реалізації ідеї (або ідей), умови, які мають передувати запровадженню ідеї, обговорюють підготовку матеріалів. *На етапі «Поділись»:* пари здобувачів презентують створену програму, обговорюють ризики (час, бюджет, залученість батьків) і шляхи їхньої мінімізації. Виконання завдання завершується спільною рефлексією.

Рефлексія щодо власних упереджень. Мета: усвідомити потенційні стереотипи у спілкуванні з батьками дітей раннього віку, що виникають в умовах різного соціокультурного довкілля. *На етапі «Подумай»:* здобувачі готують стисле есе на тему «Батьки дітей раннього віку: які вони?» Мета есе: описати власні враження, уявлення або бачення спілкування з батьками дітей раннього віку. *На етапі «Обговори»:* у довірливій діадній розмові здобувачі обмінюються результатами змістом есе, співставляють власні уявлення з існуючими

педагогічними та соціокультурними стереотипами спілкування вихователя з батьками дітей раннього віку, обговорюють можливий вплив упереджень на реалізацію партнерської взаємодії з батьками дітей раннього віку. На етапі «Поділись»: без розкриття особистих даних в умовах загальної групи здобувачі виробляють загальні правила професійної етики та поваги до різноманітності до сімей, дітей раннього віку.

Технологічний прийом кооперативного навчання «Досягнення студентських команд» (*Student Teams – Achievement Division (STAD)*) був розроблений Робертом Славіним [38]. Окреслений технологічний прийом є одним із найпростіших і найбільш досліджених. Його сутність полягає у тому, що здобувачі працюють у малих командах змішаного рівня, спільно засвоюють матеріал, а результати навчання оцінюються індивідуально, з урахуванням як особистого прогресу кожного учасника так і оцінюються досягнення під час роботи в команді.

Означений прийом передбачає об'єднання здобувачів в команди по чотири особи, різних за рівнем підготовки. Викладач ознайомлює здобувачів з покроковим планом дій по вивченню теми. Далі кожна сформована підгрупа отримує завдання й необхідні ресурси для опанування теми. Технологічний прийом може реалізовуватись у двох варіантах, а саме: двома способами. Перший спосіб передбачає самостійне виконання здобувачами певної частини теми в межах об'єднаних команд. Другий спосіб передбачає, що учасники команди почергово виконують усі етапи завдання, коментуючи свої дії вголос під наглядом однокурсників. По завершенню виконання здобувачами роботи викладач ініціює загальне обговорення (якщо всі групи мали однаково завдання) або презентування результатів кожної команди (якщо завдання були різні). Коли викладач переконується, що матеріал засвоєний, здобувачі проходять індивідуальний тест. Результати тесту узагальнюються в межах команди, утворюючи спільний бал. Отже, здобувачі фактично змагаються не один з одним, а з власними попередніми результатами. Відповідно, всі здобувачі незалежно рівня академічних досягнень здійснюють вагомий внесок у роботу команди, що суттєво підвищує мотивацію та ефективність навчання.

Досягнення продуктивних результатів забезпечується шляхом реалізації таких етапів STAD: пояснення нового матеріалу («Teach»), командне засвоєння матеріалу («Team Study»), контроль знань («Test») та визнання успіхів команд («Team Recognition») [39].

Так, на першому етапі викладач презентує новий матеріал до вивчення теми. Основні завдання викладача: пояснити ключові поняття, продемонструвати значущість теми, забезпечити основу для подальшої роботи здобувачів в командах. Етап «Teach» реалізується переважно в очному форматі (аудиторно або шляхом відеоконференції), з опорою на мультимедійні та інтерактивні засоби.

На другому етапі після пояснення основного матеріалу викладач переходить до організації роботи здобувачів у командах. Спочатку оголошуються правила і принципи кооперативної роботи: наголошується, що всі члени команди будуть спільно працювати над завданнями і кожен відповідає за успіх групи. Викладач пояснює, що попереду – командне завдання і підсумковий тест, і командний результат залежатиме від індивідуальних успіхів кожного. Після оголошення складу груп викладач може дати 5 хвилин на знайомство в команді: здобувачі придумують назву команди, обговорюють розподіл ролей та налаштовуються на спільну роботу. Наприкінці першого етапу «Teach» доцільно провести коротке індивідуальне опитування або пробний тест. Наприклад, можна використати онлайн-тест (Google Forms або Moodle-квіз) з 5–7 запитаннями за щойно пройденим матеріалом: декілька тестових питань на ключові поняття та одне відкрите питання на розуміння (наприклад: «Назвіть три принципи, на яких має будуватися партнерство педагога з батьками»). На другому етапі здобувачі поглиблено опрацьовують навчальний матеріал в межах своїх підгруп, допомагаючи один одному досягти повного розуміння теми. Етап «Team Study» – ключовий у реалізації технологічного прийому STAD, адже саме тут реалізується принцип «рівний – рівному»: здобувачі в команді разом повторюють і застосовують знання, аби кожен був готовий до індивідуального контролю.

На етапі контролю знань кожен здобувач індивідуально виконує підсумковий тест (або інше оцінюване завдання), що охоплює зміст

усього навчального модуля. Мета – перевірити рівень засвоєння теми кожним здобувачем окремо та зафіксувати результати для подальшого командного підрахунку. По завершенню тестування викладач перевіряє відповіді здобувачів (автоматично оцінюються тестові питання, вручну – відкриті). Кожному здобувачу нараховується індивідуальний бал за тест.

Завершальний етап циклу STAD – визнання та нагородження команд («Team Recognition»), які досягли успіху. Його мета – підсилити мотивацію здобувачів, відзначити їхній прогрес і закріпити позитивний ефект від спільної роботи. Як зазначав Р. Славін, визнання досягнень команд є невід’ємною складовою технології застосування технологічного прийому оскільки вони формують у здобувачів відчуття спільної мети і взаємної підтримки [39]. На цьому етапі викладач оголошує результати команд, використовуючи систему, що враховує індивідуальні досягнення здобувачів (обчислені прирости балів). Команди, які досягли або перевищили встановлений поріг успішності, отримують визнання у тій чи іншій формі.

Наведемо приклади застосування технологічного прийому (Student Teams – Achievement Division (STAD)) в професійній підготовці майбутніх вихователів до партнерської взаємодії з батьками дітей раннього віку.

Аналіз кейсу «Перша зустріч із батьками немовляти». Мета: Створити передумови для опанування здобувачами вмінням здійснювати перший контакт із батьками новоприбулої дитини в групу раннього віку; вправляти здобувачів у визначенні очікувань та запитів батьків. Напередодні заходу викладач добирає матеріали, структурує його за чотирма окремими підтемами, наприклад, біографічні дані родини, медична довідка, попередня консультація, культурні особливості. На початку заходу викладач презентує новий матеріал до вивчення теми «Перша зустріч із батьками немовляти», окреслює основні завдання здобувачів, пояснює ключові поняття та обґрунтовує важливість першої зустрічі з батьками в подальшій реалізації партнерської взаємодії. Далі здобувачі об’єднуються у підгрупи незалежно від рівня академічних досягнень.

Кожна підгрупа обирає кейс до опрацювання. В межах утворених підгруп здобувачі розподіляють матеріал для опрацювання (біографічні дані родини, медична довідка, попередня консультація, культурні особливості). Кожна команда реконструює повну картину й готує план першої зустрічі з дитиною та її батьками (мета, запитання, особливості розвитку дитини та її вподобання, запити та очікування батьків). Здобувачі поглиблено опрацьовують кейс в межах своїх підгруп, допомагаючи один одному в опануванні матеріалом теми.

На етапі контролю знань кожен здобувач проходить індивідуальне тестування, яке спрямоване на визначення стану підготовленості здобувачів до здійснення першого контакту із батьками новоприбулої дитини в групу раннього віку. Завершується захід визначенням та нагородженням команд.

«Консультація для батьків: Створення безпечного середовища для дитини раннього віку». Мета: сформулювати у здобувачів вміння надавати батькам професійну консультацію з організації безпечного домашнього середовища для дітей раннього віку. Напередодні заняття викладач добирає потрібні матеріали, що відображають ключові чинники небезпеки та структурує їх у чотири тематичні блоки: 1) удушення; 2) падіння; 3) отруєння; 4) опіки. На початку заходу він презентує тему «Створення безпечного середовища для дитини раннього віку», формулює завдання для здобувачів, уточнює ключові поняття та підкреслює критичну роль у залученні батьків до створення безпечного середовища для дитини раннього віку. Далі студенти, незалежно від рівня академічних успіхів, формують підгрупи та обирають кейс для подальшого опрацювання. Усередині команд вони розподіляють зазначені інформаційні блоки, відтворюють повну картину ситуації й розробляють план консультації з батьками дітей раннього віку (мета, запитання до батьків, особливості розвитку дитини, формулюють пропозиції по створенню безпечного середовища для дитини раннього віку). Учасники кожної, учасники в межах свої підгруп підтримують один одного у засвоєнні матеріалу. На етапі контролю кожен здобувач проходить індивідуальне тестування, що визначає його готовність до консультування батьків у створенні

безпечного середовища для дитини раннього віку. Завершується захід підведенням підсумків і нагородженням команд.

Технологічний прийом «Команда–Гра–Турніри» (Teams–Games–Tournaments (TGT)) розроблений Д. Деврайсом (D. De Vries): схожий на прийом STAD, але заохочує здобувачів шляхом в ігрову ситуацію та змагання. Технологічний прийом «Команда-гра-турнір» (Teams-Games-Tournament (TGT)) повторює початкові етапи STAD (пояснення, формування команд, робота в групах), однак замість індивідуального тесту викладач проводить турнір (змагання команд). Здобувачі розсаджуються за «турнірні столи» по троє, добираючи за однаковим рівнем підготовки. За підсумками виконання кожною підгрупою завдання (турніру) отримані оцінки перетворюються в бали. Завдання різняться за складністю, але переможець кожного турнірного столу отримує для своєї команди фіксовану кількість балів, незалежно від рівня академічної підготовки. Створена ситуація дозволяє менш підготовленим здобувачам досягти успіху в опануванні темою. Команда, яка набирає найбільше балів, оголошується переможницею турніру й отримує винагороду. Означений прийом розрахований саме на формування компетентностей з роботи в команді, вміння рівнозначно розподілювати та погоджувати обов'язки між всіма учасниками команди, підтримувати один одного за наявності труднощів із виконанням завдання. Як наслідок, здобувачі налаштовуються на продуктивну взаємодію, виявляють кращу вмотивованість та самостійність [22].

«Сенсорний розвиток удома: спільні ігри для батьків і малят». Мета: сприяти усвідомленню здобувачами спільної відповідальності батьків та вихователів у формуванні сенсорних еталонів в дітей раннього віку; формувати у майбутніх вихователів вміння адаптувати ігри сенсорного спрямування до вікових та індивідуальних особливостей дітей раннього віку, обґрунтувати батькам їхню педагогічну й безпекову доцільність у використанні в родинних умовах. Викладач презентує нову тему, обґрунтовує важливість сенсорного виховання для розвитку, навчання та виховання дітей раннього віку, пояснює особливості розвитку сенсорних систем дітей раннього віку, демонструє приклади сенсорних

ігор, наголошує, що розроблені здобувачами ігри мають відповідати таким критеріям: безпека, залученість батьків, зрозумілість інструкції та оригінальність. На другому етапі здобувачі об'єднуються в підгрупи та приступають до виконання завдання. По завершенню підготовки команди здійснюють презентацію сенсорних коробок. Команда, яка набирає найбільше балів, оголошується переможницею турніру й отримує винагороду.

Висновки

Отже, у результаті проведеного теоретичного аналізу встановлено, що технологія кооперативного навчання є ефективним інструментом професійної підготовки майбутніх вихователів до партнерської взаємодії з батьками дітей раннього віку. Застосування технології кооперативного навчання сприяє розвитку у здобувачів освіти критичного мислення, комунікативних вмінь, сприяє набуттю досвіду реалізації партнерської взаємодії з батьками дітей раннього віку.

Запровадження технологічних прийомів кооперативного навчання, зокрема «Подумай – Обговори – Поділись», СТАД, «Пазл», «Командні ігри-турніри» сприяє вдосконаленню професійних таких компетентностей, «здатність до самоконтролю, толерантності та взаємодії», «здатність до ефективної співпраці, комунікації в професійній діяльності», «здатність залучати учасників освітнього процесу на засадах партнерства та взаємної відповідальності», «виявляти здатність до командної взаємодії», якісна сформованість яких слугує передумовою до успішної реалізації партнерської взаємодії з батьками дітей раннього віку.

На основі аналізу наукових доробок було зроблено висновок, що системне застосування технології кооперативного навчання забезпечує підвищення якості професійної підготовки майбутніх вихователів до реалізації партнерської взаємодії з батьками дітей раннього віку.

Список використаних джерел

1. Апрелева І. В. Готовність майбутніх педагогів до партнерської взаємодії з батьками як складова гуманізації дошкільної освіти. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 5: Психологія та педагогіка*. 2022. № 89(1). С. 5-12. DOI: <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.89.01>.
2. Бойченко В. В., Гагарін М. І. Використання технології кооперативного навчання у формуванні навичок командної взаємодії майбутніх педагогів. *Педагогічна Академія: наукові запуски*. 2025. № 14. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15052848>.
3. Галузьяк В., Макодай О. Кооперативне навчання в США: компаративний аналіз дидактичних моделей. *Scientific Issues of Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University. Section: Pedagogics and Psychology*. 2025. С. 50–68. DOI: <https://doi.org/10.31652/2415-7872-2025-81-50-68>.
4. Горват М. В., Кузьма-Качур М. І. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи до застосування кооперативних технологій навчання. *Актуальні проблеми, досягнення та перспективи науки і освіти : матеріали XII Міжнар. наук.-практ. конф., 3-5 трав. 2021 р., Афіни*. С. 155-157.
5. Довженко Т. О. Підготовка майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу до роботи з сім'єю. *Педагогіка та психологія*. 2016. № 52. С. 124-133.
6. Запороженко Т., Горбик А. Особливості кооперативного навчання молодших школярів. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2024. Вип. 80, т. 1. С. 287-292. URL: https://www.aphn-journal.in.ua/archive/80_2024/part_1/45.pdf.
7. Єнгаличева І. В. Застосування інноваційних технологій у підготовці майбутніх фахівців дошкільної освіти. *Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки*. 2020. № 2. С. 100-105. URL: <https://eprints.cdu.edu.ua/7074/>.
8. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід : метод. посіб. / авт.-уклад. О. Пометун, Л. Пироженко. Київ : АПН, 2002. 136 с.
9. Коляда Н., Кравченко О. Практичний досвід формування «soft-skills» в умовах закладу вищої освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. № 3(27). С. 137-145.
10. Кривошея Н. Особливості професійної підготовки майбутніх вихователів до співпраці з родиною вихованців (на основі теоретичного аналізу праць сучасних науковців). *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. 2024. № 21. С. 54-64. DOI: <https://doi.org/10.31865/2414-9292.21.2024.307969>.
11. Марєєва Т. В. Використання активних та інтерактивних методів навчання в процесі підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної

освіти до створення позитивного професійного іміджу. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Педагогічні науки*. 2018. № 2(1). С. 25–31.

12. Мельничук Л. Б. Використання інтерактивних технологій у контексті підготовки майбутніх вихователів до ознайомлення дошкільників з соціальним довкіллям. 2017. URL: <http://dspace.megu.edu.ua:8080/jspui/bitstream/123456789/1028/1/%d0%a1%d1%82%d0%b0%d1%82%d1%82%d1%8f%20%20%d0%9c%d0%b5%d0%bb%d1%8c%d0%bd%d0%b8%d1%87%d1%83%d0%ba%20%d0%9b.%20%d0%91.pdf>.

13. Миськова Н. М. Використання методів інтерактивного навчання у підготовці майбутніх вихователів до професійної діяльності. *Збірник наукових праць [Херсонського державного університету]. Педагогічні науки*. 2018. № 81(1). С. 190–193.

14. Про затвердження професійного стандарту «Вихователь закладу дошкільної освіти»: наказ Міністерства економіки України від 19.10.2021 № 755-21. URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-profesijnogo-standartu-vihovatel-zakladu-doshkilnoyi-osviti>.

15. Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти : наказ Міністерства освіти і науки України від 21.11.2019 № 1456. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2021/07/28/012-Doshk.osvita-bakalavr.28.07.pdf>.

16. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. База даних «Законодавство України» / Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 12.08.2025).

17. Про вищу освіту: Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII. База даних «Законодавство України» / Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/1556-18> (дата звернення: 12.08.2025).

18. Про дошкільну освіту: Закон України від 11.07.2001 № 2628-III. База даних «Законодавство України» / Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/2628-14> (дата звернення: 12.08.2025).

19. Семеняко Ю. Б. Розвиток «Soft skills» у процесі фахової підготовки майбутніх вихователів як необхідний компонент їх конкурентоспроможності. *Перспективи та інновації науки (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)*. 2022. № 11(16). С. 156–165.

20. Aronson E., Stephan C., Sikes J., Blaney N., Snapp M. The jigsaw classroom. Beverly Hills : Sage, 1978. URL: <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=1284422>.

21. Bykerk-Kauffman A. Using cooperative learning in college geology classes. *Journal of Geological Education*. 1995. Vol. 43, No. 4. P. 309–316. DOI: <https://doi.org/10.5408/0022-1368-43.4.309>.
22. De Vries D. L., Slavin R. E. Teams-Games-Tournaments (TGT): Review of Ten Classroom Experiments. *Journal of Research and Development in Education*. 1978. Vol. 12, No. 1. P. 28–38.
23. Deutsch M. A theory of cooperation and competition. *Human Relations*. 1949. Vol. 2, No. 2. P. 129–152. DOI: <https://doi.org/10.1177/001872674900200204>.
24. Dorji Ph., Yangzom, Tenzin J., Khalid, Khan A. Application of Kagan's Cooperative Learning Structures to Maximize Student Engagement: An Action Research. *Journal of Education, Society and Behavioural Science*. 2021. Vol. 34. P. 54–64. DOI: <https://doi.org/10.9734/JESBS/2021/v34i330317>. URL: https://www.researchgate.net/publication/352292086_Application_of_Kagan's_Cooperative_Learning_Structures_to_Maximize_Student_Engagement_An_Action_Research.
25. Renatalia F. The effectiveness of Jigsaw and STAD (Student Teams Achievement Division) cooperative learning model on pharmaceutical mathematics. *Journal of Advanced Pharmacy Education & Research*. 2020. Vol. 10, No. 2. P. 147–158. URL: <https://japer.in/storage/models/article/vesxdrdSiAN0QUlfzzM2iZVLDeSFFJb66215D50SiAjwcosSnPD7k316OcSw/the-effectiveness-of-jigsaw-and-stad-student-teams-achievement-divison-cooperative-learning-model.pdf>.
26. Felder R. M., Brent R. Cooperative learning. Active learning: *Models from the analytical sciences*. 2007. Vol. 970. P. 34–53. URL: https://d1wgtxts1xzle7.cloudfront.net/33048365/cooperative_learning-libre.pdf.
27. García-Jiménez M. Learning strategies in initial teacher training: a systematic review. *Learning, Culture and Social Interaction*. 2024. URL: <https://journals.uclpress.co.uk/lre/article/pubid/LRE-22-3/>.
28. Gillies R. M. Teachers' reflections on cooperative learning: Issues of implementation. *Educational Research*. 2010. URL: https://crlt.umich.edu/sites/default/files/resource_files/1-s2.0-S0742051X09002327-main.pdf.
29. Gillies R. M. Using cooperative learning to enhance students' learning and engagement during inquiry-based science. *Education Sciences*. 2023. Vol. 13, No. 12. P. 1242. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci13121242>.
30. Hattie J. A. C. Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta Analyses Relating to Achievement. London : Routledge, 2009. URL: <https://inspirasifoundation.org/wp-content/uploads/2020/05/John-Hattie-Visible->

[Learning -A-synthesis-of-over-800-meta-analyses-relating-to-achievement-2008.pdf](#).

31. Jones K. A., Jones J. L. Making Cooperative Learning Work in the College Classroom: An Application of the 'Five Pillars' of Cooperative Learning to Post-Secondary Instruction. *The Journal of Effective Teaching*. 2008. Vol. 8, No. 2. P. 61–76. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1055588.pdf>.

32. Johnson D. W., Johnson R. T. An overview of cooperative learning. In: Thousand J., Villa A., Nevin A. (eds.). *Creativity and Collaborative Learning*. Baltimore, MD : Brookes Press, 1994.

33. Johnson D. W., Johnson F. P. Joining together : group theory and group skills. SERBIULA (sistema Librum 2.0). 2019. Vol. 27. DOI: <https://doi.org/10.1921/gpwk.v27i3.1263>.

34. Kagan S. We Can Talk: Cooperative Learning in the Elementary ESL Classroom. ERIC Digest. 1995. URL: <https://eric.ed.gov/?id=ED382035>.

35. Kambouri M., Wilson T., Pieridou M., Quinn S., Liu J. Making Partnerships Work: Proposing a Model to Support Parent-Practitioner Partnerships in the Early Years. *Early Childhood Education Journal*. 2022. Vol. 50. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01181-6>.

36. Krych A. J., March C. N., Bryan R. E., Peake B. J., Pawlina W., Carmichael S. W. Reciprocal peer teaching: students teaching students in the gross anatomy laboratory. *Clinical Anatomy*. 2005. Vol. 18, No. 4. P. 296–301. DOI: <https://doi.org/10.1002/ca.20090>.

37. Lewin K. Frontiers in group dynamics: Concept, method and reality in social science; social equilibria and social change. *Human Relations*. 1947. Vol. 1, No. 1. P. 5–41. DOI: <https://doi.org/10.1177/001872674700100103>.

38. Slavin R. E., Hurley E. A., Chamberlain A. Cooperative learning and achievement: Theory and research. In: Reynolds W. M., Miller G. E. (eds.). *Handbook of psychology: Educational psychology*. Vol. 7. Hoboken: Wiley, 2003. P. 179–199. URL: <https://books.google.com.ua/books?id=VlhKqfn7YwQC&pg=PA179>.

39. Slavin R. E. Instruction Based on Cooperative Learning. In: Mayer R. E., Alexander P. A. (eds.). *Handbook of Research on Learning and Instruction*. New York : Routledge, 2011. URL: https://www.researchgate.net/publication/267247317_Instruction_Based_on_Cooperative_Learning

40. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG). Brussels : European Association for Quality Assurance in Higher Education, 2015. 32 p. URL: https://enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf.

ПЕРЕЛІК
партисипативних та інтерактивних технологій і методів,
зазначених у монографії

Бібліодидактика
Дидактичний кейс
Дидактичний куферок
Досягнення студентських команд (Student Teams – Achievement
Division (STAD))
Жук у вусі
Інформаційно-комунікативні технології
Інформаційно-комунікаційні технології
Кейс-стаді
Клас до гори дригом
Колективне співробітництво
Команда–Гра–Турніри (Teams–Games–Tournaments (TGT))
Методичний консилиум
Освітній геокешинг
Освітній WEB-квест
Пазл (Jigsaw)
Партисипативне проєктування
Партисипативний імерсивний театр
Рольова гра
Світове кафе (World Café)
Семпл-технологія
Сім капелюшків мислення
Симуляційне (імітаційне) моделювання
Скаффолдінг
Технологія «Колесо Педагогіки»
Технологія кооперативного навчання
Технологія моделювання (Simulation-Based Learning)
Технологія «Морока»
Технологія «Освітній WEB-квест»
Технологія «Рефлексія над змістом навчального матеріалу»
Технологія «Риштування»

Технологія «Стискання отриманої інформації»
Технологія форсайт
Тренінг взаємодії
Фасилітація
Фішбоун
Форсайт-гра
SCAMPER-метод
SWOT-аналіз
PEST-аналіз
Think-Pair-Share («Подумай – Обговори – Поділись»)

Наукове видання

Авторський колектив:

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

**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

Формат 60 x 84 1/16.

Ум. друк. арк. 23,25.

Наклад 300. Зам. № 14/2025.

Видавець і виготовлювач ФОП Цюпак А.А.
м. Хмельницький, вул. Ломоносова, 17, тел. 0673932668,
Свідоцтво про держреєстрацію видавців, виготівників
та розповсюджувачів видавничої продукції
серія ХЦ № 019 від 22.02.2002 р.



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/>