

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЧЕРНІВЕЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ЮРІЯ ФЕДЬКОВИЧА**

**Факультет педагогіки, психології та соціальної роботи
Кафедра педагогіки і психології дошкільної та спеціальної освіти**

**Підготовки майбутніх вихователів
закладів дошкільної освіти до роботи з
дітьми раннього віку**

Кваліфікаційна робота

Рівень вищої освіти – перший (бакалаврський)

Виконала:

студентка 2 курсу, 608 групи
Богущька Діана Андріївна

Керівник:

кандидат педагогічних наук,
доцент **Комісарик М.І.**

До захисту допущено:

Протокол засідання кафедри № _____

від « _____ » _____ 2024 р.

зав. кафедри _____ проф. Олійник М. І.

Чернівці – 2024

АНОТАЦІЯ

Богуцька Д. А. Підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до роботи з дітьми раннього віку. – Рукопис. Кваліфікаційна робота на здобуття ступеня вищої освіти «бакалавр»/«магістр» зі спеціальності 012 Дошкільна освіта. Чернівецький нац. ун-т імені Юрія Федьковича. Чернівці, 2024. 91 с.

У кваліфікаційній роботі конкретизовано зміст основних дефініцій сучасної педагогічної науки в предметі дослідження: «підготовка до роботи з дітьми раннього віку», «готовність до роботи з дітьми раннього віку»; обґрунтовано критерії та показники рівнів сформованості готовності майбутніх вихователів ЗДО до роботи з дітьми раннього віку; обґрунтовано особливості формування готовності майбутніх вихователів до роботи з дітьми раннього віку у процесі їх фахової підготовки; розроблено та здійснено експериментальну перевірку ефективності педагогічну систему підготовки майбутніх вихователів ЗДО до роботи з дітьми раннього віку.

Ключові слова: майбутні вихователі закладів дошкільної освіти, діти раннього віку, структура готовності до роботи з дітьми раннього віку.

ABSTRACT

Bogutska D. A. Preparation of future teachers of preschool education institutions to work with young children. – Manuscript. Bachelor's qualification thesis for obtaining the Master degree in the specialty of 012 Preschool Education. Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University. – Chernivtsi, 2024. 91 p.

The qualification work specifies the content of the main definitions of modern pedagogical science within the subject of the research: “preparation for working with young children”, “readiness for working with young children”. The criteria and indicators of the levels of readiness formation among future preschool educators to work with young children are substantiated. The features of forming readiness in future educators for working with young children during their professional training are justified. A pedagogical system for preparing future preschool educators to work with young children was developed and experimentally tested for effectiveness.

Key words: future educators of preschool education institutions, young children, the structure of readiness to work with young children.

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

_____ Д. А.Богуцька

ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1 ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА.....	8
1.1. Педагогічна освіти в галузі раннього дитинства.....	8
1.2. Проблема дитинства у вітчизняній педагогічній думці.....	16
1.3. Закордонний досвід щодо професійної підготовки майбутніх вихователів до роботи з дітьми раннього віку.....	20
Висновки до розділу 1.....	38
РОЗДІЛ 2 ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ РАННЬОГО ВІКУ.....	40
2.1. Експериментальна підготовка майбутніх вихователів дошкільної освіти до роботи з дітьми раннього віку.....	40
2.2. Результати педагогічного експерименту та їх аналіз.....	45
2.3. Організаційно-педагогічні умови підготовки майбутніх вихователів до роботи з дітьми раннього віку.....	56
Висновки до розділу 2.....	58
ВИСНОВКИ.....	61
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	63
ДОДАТКИ.....	71

ВСТУП

У всьому світі змінюються вимоги до підготовки вихователів, які працюють із дітьми раннього віку. Освіта дітей раннього та дошкільного віку вимагає обґрунтованої підготовки вихователів дошкільної освіти, здатних адаптуватися до швидкого розвитку дітей. Турбота про дітей має розумітися як частина створення освітніх програм, які готують майбутніх вихователів до роботи з дітьми раннього віку.

Оскільки дошкільна освіта є основним компонентом української системи освіти, питання професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти (ЗДО) є актуальним. Закони України «Про освіту» та інші законодавчі акти є основою для впровадження педагогічної системи підготовки майбутніх вихователів ЗДО до роботи з дітьми раннього віку, зокрема, знаходимо відголоски досліджуваної теми в Законах України «Про вищу освіту» (2017 р.), «Про дошкільну освіту» (2024 р.), Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт, 2021 р.), Концепція розвитку освіти України на період 2015–2025 років (2014 р.), Концепція освіти дітей раннього та дошкільного віку (2020 р.), Стандарт вищої освіти України за спеціальністю 012 Дошкільна освіта галузі знань 01 Освіта/Педагогіка для першого (бакалаврського) рівня.

На основі результатів аналізу наукових джерел було встановлено, що підготовка вихователів до роботи з дітьми раннього віку не буде предметом спеціального наукового дослідження. Наукова робота Л. Артемова, Л. Батліна, Г. Беленька, О. Кононко, Н. Лисенко, С. Попиченко, І. Прудченко, Т. Слободянюк, І. Улюкаєва та ін. розглядає різні аспекти проблеми, але частково.

Національну систему ступеневої освіти представлено в дослідженнях Я. Болюбаша, І. Дичківської, М. Євтуха, В. Кременя, М. Марусинець, Л. Зданевич, Н. Карпенко, О. Лугіної, Н. Мельник, М. Олійник, Н. Погребняк та ін.

Н. Гавриш, Л. Кідіна, Л. Козак, Ю. Косенко, Т. Поніманська та ін. дослідили різнорівневу підготовку майбутніх педагогів дошкільної освіти. У

своїх роботах вони визначили змістовий (теоретичний і практичний) складник, педагогічні умови, інноваційні форми та методи професійної підготовки молодших спеціалістів, бакалаврів, спеціалістів і магістрів.

Немає сумніву, що дослідження, описані вище, є безсумнівним внеском у вирішення проблеми дослідження, проте тема дослідження «Підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до роботи з дітьми раннього віку» була обрана через актуальність досліджуваної проблеми, її значущість і недостатню розробленість як у теорії, так і в практиці професійної освіти.

Мета дослідження полягає в тому, щоб на основі обґрунтованих теоретико-методологічних засад розробити методику професійної підготовки майбутніх вихователів до роботи з дітьми раннього віку.

Завдання дослідження:

1. Конкретизувати зміст основних дефініцій сучасної педагогічної науки в предметі дослідження: «підготовка до роботи з дітьми раннього віку», «готовність до роботи з дітьми раннього віку».
2. Обґрунтувати критерії та показники рівнів сформованості готовності майбутніх вихователів ЗДО до роботи з дітьми раннього віку.
3. Обґрунтувати особливості формування готовності майбутніх вихователів до роботи з дітьми раннього віку у процесі їх фахової підготовки.
4. Розробити та здійснити експериментальну перевірку ефективності педагогічну систему підготовки майбутніх вихователів ЗДО до роботи з дітьми раннього віку.

Об'єкт дослідження – професійна підготовка вихователів закладів дошкільної освіти в Україні.

Предмет дослідження – теоретичні та методичні засади підготовки вихователів до роботи з дітьми раннього віку.

Для вирішення поставлених завдань використано такі **методи дослідження**: теоретичні – аналіз, порівняння, систематизація поглядів учених на різні аспекти досліджуваної проблеми, наукової психолого-педагогічної літератури; аналіз нормативної документації (для визначення мети, предмету,

завдань дослідження); метод наукового моделювання (для створення методичних засад підготовки майбутніх вихователів до роботи з дітьми раннього віку); емпіричні – анкетування, спостереження під час практики (для діагностики рівня готовності майбутніх вихователів до роботи з дітьми раннього віку), аналіз навчальних планів і програм (для з'ясування стану проблеми наукового пошуку в теорії й практиці вишів України), кількісний та якісний аналіз емпіричних даних (для оцінки емпіричних даних, перевірки достовірності результатів експерименту).

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що:

– уперше з'ясовано стан дослідженості порушеної проблеми та на теоретичному і прикладному рівнях розглянуто її методологічну сутність; конкретизовано зміст дефініції «підготовка майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до роботи з дітьми раннього віку» як це цілеспрямований, систематичний процес набуття студентами педагогічних закладів спеціальних знань, умінь та навичок, необхідних для ефективної роботи з дітьми віком від народження до трьох років. Цей процес передбачає формування у майбутніх фахівців глибокого розуміння особливостей психофізичного розвитку дітей раннього віку, а також оволодіння сучасними педагогічними технологіями, що дозволяють створювати сприятливе освітнє середовище для всебічного розвитку кожної дитини; виокремлено рівні, критерії та відповідні показники (мотиваційно-цільовий; когнітивний; операційно-діяльнісний; рефлексивно-оцінювальний) готовності до роботи з дітьми раннього віку;

– уточнено й конкретизовано зміст основних дефініцій сучасної педагогічної науки у предметі дослідження («професійна діяльність», «готовність до роботи з дітьми раннього віку», «професійна компетентність», «підготовка майбутніх вихователів до роботи з дітьми раннього віку»;

– обґрунтовано особливості формування готовності майбутніх вихователів до роботи з дітьми раннього віку;

Практичне значення одержаних результатів полягає в доведенні доцільності впровадження експериментально обґрунтованого змісту і

механізмів формування готовності вихователя до роботи з дітьми раннього віку на етапі його фахової підготовки у вишах України.

Представлені матеріали можна використовувати для написання підручників й навчальних посібників із теорії та методики професійної підготовки педагогів, розробки відповідних програмно-методичних матеріалів, спецкурсів і спецсемінарів, написання рефератів, курсових робіт зі спеціальних дисциплін у закладах вищої освіти, під час викладання професійно-орієнтованих дисциплін зі спеціальності 012 Дошкільна освіта.

Структура роботи. Робота складається зі вступу, двох розділів, висновків до них і висновків, списку використаних джерел (67 найменування), 5 додатків. Загальний обсяг роботи – 93 сторінок, із них 70 сторінок основного тексту.

РОЗДІЛ 1

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ

ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА

1.1. Педагогічна освіта в галузі раннього дитинства

Вимоги до педагогічних спеціалістів, як зазначає В. Вакуленко, пов'язано з багатьма соціальними, культурними, економічними та навіть політичними змінами [58]. Зокрема, політика держави щодо реформування освіти педагогічних кадрів окреслюється ідеями щодо поглиблення змісту професійної освіти, інформатизації суспільства та інтеграційних змін.

У багатьох дослідженнях науковців було представлено широкий спектр досліджень, які стосуються підготовки майбутніх вихователів ЗДО до різних видів діяльності з дітьми дошкільного віку. Зокрема, Р.Аронова описує професіоналізм майбутніх педагогів дошкільного виховання в педагогічних коледжах); С. Бадер висвітлює ціннісно-сміслові орієнтації майбутніх дошкільних вихователів у професійній підготовці); М. Батьо охарактеризовує підготовку вихователів до організації художньо-мовленнєвих заходів для дітей дошкільного віку); Г. Беленька розкриває ступеневу підготовку вихователів дошкільних навчальних закладів щодо професійної компетентності); О. Вашак описує підготовку вихователів до екологічного виховання дошкільників на основі етнопедагогіки; Н. Давкуш розкриває підготовку майбутніх дошкільних вихователів до прогностичної діяльності ; І. Дичка, О. Л.Попович Савко досліджували підготовку майбутніх дошкільних вихователів до інноваційних методів навчання ; О. Доманюк розкрив особливості навчання майбутніх вихователів до розвитку доброзичливості серед дітей старшого дошкільного віку ; Н. Сиротич описує підготовку майбутніх вихователів до розвитку творчих умінь у старших дошкільників за допомогою театральнo-мовленнєвої діяльності [379]; Т. Танько охарактеризовує підготовку майбутніх

музично-професійних вихователів дошкільних закладів у педагогічних університетах; Х. Шапаров презентує самовдосконалення майбутніх дошкільних педагогів та ін.

Наведена вище тематика дисертаційних робіт дозволяє сформулювати висновки щодо різноманіття аспектів вивчення системи підготовки вихователів ЗДО, проте зазначимо, що автори обирають одну вікову категорію – дітей дошкільного віку, більше, навіть, – старшого дошкільного віку. Це також підкреслює унікальність нашого дослідження, тому що вікову категорію «діти раннього віку» (від 1 року до 3 років) та підготовку майбутніх вихователів до роботи з нею майже не досліджено.

З метою виокремлення найбільш суттєвих особливостей підготовки майбутніх педагогів розглянемо спочатку загальні підходи до її здійснення.

Актуальним напрямком реформування вищої освіти є підготовка майбутніх педагогів дошкільної освіти, які вміють мислити творчо, демонструють здатність аналізувати педагогічні явища, виявляють готовність до «створення комфортних умов для формування особистісної зрілості дитини, її базових якостей [23, с. 4; 266].

Вищезазначені дослідження дають основу для розуміння професійної підготовки майбутніх вихователів ЗДО як комплексного процесу закріплення та закріплення спеціальних і спеціальних знань, умінь і навичок, які орієнтують майбутніх фахівців на виконання загальних професійних завдань, що погіршують формування професійних компетенцій. Тим не менше, слід зазначити, що останні дослідження зосереджені на тому, щоб навчити майбутніх вихователів дітей дошкільного віку.

У Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні сказано: «найпершим суспільним середовищем для дитини стає заклад дошкільної освіти, призначений для створення умов для гармонійного розвитку особистості дитини, її фізичного і психічного здоров'я, виховання ціннісного ставлення до природного й соціального довкілля, до самої себе, формування механізмів соціальної адаптації та творчого втілення в умовах життя в товаристві

незнайомих дітей Дошкільна освіта, як перша важлива ланка в системі освіти, повинна адаптуватися до сучасних соціокультурних проблем, збагачувати знання якісної інформації дітей та допомогти їм реалізувати свій природний потенціал, орієнтуючись на загальнолюдські та національні цінності [23].

Система професійної підготовки майбутніх вихователів, зокрема для дітей раннього віку, необхідна через реформування та модернізацію дошкільної освіти, багатоваріантність і різноманітність комплексних, альтернативних і парціальних програм освіти. Відповідно з І. Підлипняка «в сучасних умовах провідним завданням підготовки студентів цього напрямку в ЗВО є формування особистості фахівця, сприяючого підвищенню власної професійної діяльності на новий рівень, ціннісно-сміисловою основою якої є особистість дитини» [33, с.]. 12.

Відповідно до Концепції освіти дітей раннього та дошкільного віку: «нова генерація педагогів дошкільної освіти має бути готовою до побудови освітнього простору в закладі дошкільної освіти, суголосного з цінностями гуманістичної філософії, психології та педагогіки». Це забезпечує не лише сформованість гуманістичних цінностей у майбутніх педагогів, їх особистісну зрілість, широкий світогляд, високий рівень освіченості, а й практичну вмільсть створювати відповідне освітнє середовище, будувати взаємодію з вихованням на засадах партнерства , здатність до розуміння себе та інших у конкретних ситуаціях .

Крім того, концепція містить ідеї, які відповідають нашим дослідженням: «Заявлені гуманістичні цінності освіти, ідеї особистісно орієнтованої педагогіки, практики психолого-педагогічної підтримки, гуманна педагогіка, педагогічне розуміння та партнерства мають скласти підґрунтя професійної підготовки майбутніх педагогічних працівників ЗДО відповідно до стандарту підготовки фахівців зі спеціальності 012 Дошкільна освіта, важливо розвинути здатність випускників ЗВО виконувати професійні обов'язки [13]. Йдеться про набуття комплексу інтегральних якостей, які реалізуються шляхом поєднання набуття деяких навичок і знань, що дозволяють випускникам ЗВО розвиватися

самостійно.

Особлива увага приділяється підготовці майбутніх вихователів ЗДО А. Аніщук описує такі аспекти дошкільної освіти, як: “глибоке розуміння особливостей дошкільної освіти, включаючи знання про сучасних дітей раннього та дошкільного віку, а також вміння організовувати різноманітні види діяльності з ними. Це передбачає здатність планувати, проводити та аналізувати освітні заходи, а також використовувати сучасні методики для оцінки розвитку дітей” [23].

Для нашого дослідження визнано сучасними науками те, що вихователі ЗДО є важливою частиною освітнього процесу та мають важливе значення для розвитку та становлення особистості дитини раннього віку .

У дослідженнях, проведених М. Машовець називають декілька якостей, які фахівець дошкільної освіти повинен мати та постійно розвиватися під час своєї роботи: «професійна цілеспрямованість, педагогічний оптимізм, педагогічний такт, педагогічна рефлексія, емпатія, культура професійного спілкування, особистісні якості вихователя». М. Машовець підкреслює, що не варто знецінювати індивідуальні якості педагога як людини. Особистісні якості обов'язково повинні бути доповнені зазначеними рисами [27].

Таким чином, основою нашої пропозиції щодо системи підготовки вихователів ЗДО є підтвердження про те, що вихователі ЗДО, які працюють з дітьми раннього віку, повинні бути професіоналами високого рівня, які працюють над спільним педагогічним досвідом і створенням оптимальних умов розвитку дітей.

Суб'єктом професійної діяльності майбутніх вихователів ЗДО є людина, яка має здатність створювати власну професійну діяльність. В «Енциклопедії освіти» студенти, учні, студенти, курсанти, слухачі, стажисти, аспіранти, докторанти, інші особи, які підтримують освіту за будь-яким видом та формою освіти, випускаються як студенти [17] У цьому дослідженні ми будемо використовувати термін «здобуття вищої освіти».

В «Енциклопедії освіти» дефініція «*вихователь*» визначається як «особа,

яка здійснює виховання; посадова особа, яка займається вихов. Відповідно до Професійного стандарту «Вихователь закладу дошкільної освіти» [37] названо вид професійної діяльності (згідно з Національним класифікатором України) за підкласом 2332 «Вихователі дошкільних закладів», назва професії - «Вихователь закладу дошкільної освіти».

Окремої професії «Вихователь дітей раннього віку» немає.

За О. Кучерявим *особистість педагога* тлумачиться як «людина, що знаходиться в системі освіти на професійному або професійно-культурному рівнях педагогічної праці та розглядається лише в аспекті її суспільного «обличчя», соціально зумовленої й важливої цілісної сукупності вищих психічних якостей...» [17, с. 694].

У Великому тлумачному словнику сучасної української мови *дефініція «педагог»* тлумачиться як: «особа, що здійснює викладацьку й виховну роботу або розробляє проблеми педагогіки» [64, с. 713]. *Суб'єктами діяльності* виступають викладач, учитель і вихователь, професія яких класифікується за кваліфікаціями та посадами, характеризуються рівнем педагогічної освіти і рівнем професіоналізму суб'єкта педагогічної діяльності [6].

Сучасний педагог «це фахівець, який займається навчально-виховною роботою в школі чи в дитячому садку...» [12]. Професійні якості (за П. Лузан), це: «сукупність індивідуальних особливостей людини, таких як психічні, психомоторні та фізичні характеристики, які необхідні для успішного виконання певних професійних завдань» [12].

У дослідженнях О. Поліщук визначено *такі професійні функції фахівця ЗДО*: «виховна; гностично-дослідницька; проєктування; діагностична тощо» [30].

Вивчення нормативних документів і поглядів науковців на професійні функції педагога ЗДО уможливило для нашого дослідження конструювання професіограми - нормативної моделі діяльності вихователя ЗДО у групах раннього віку [38]. *Авторська професіограма* поєднує основні функції вихователя ЗДО, який працює з дітьми раннього віку, вимоги до його

особистості та професійної підготовки (психолого-педагогічної, спеціальної і методичної).

Професійна діяльність вихователя будується відповідно до специфіки знань про дитину раннього віку, про особливості здійснення освітнього процесу в ЗДО, тобто з урахуванням своєрідності і властивих тільки цьому процесу характеристик. Такими особливостями професійної діяльності виступають:

1) позиція вихователя, що сповідує гуманістичні ідеї, що обумовлено психічними та фізіологічними особливостями дитини раннього віку;

2) відмінність процесу виховання малюків (1-3 роки) від дітей дошкільного віку (від 3 до 7 років) за змістом, організаційними формами та методами;

3) створення сенсорно збагаченого середовища групи для дітей раннього віку.

У більшості розроблених документів, що регулюють діяльність вихователя, пропонується операційний склад педагогічних функцій, де найчастіше розглядають лише гностичні, конструктивні, комунікативні та організаторські вміння вихователя. Для нашого дослідження важливо *визначити структуру педагогічних функцій вихователя ЗДО, який працює з дітьми раннього віку.* Ми об'єднали знаннявий, діяльнісний і особистісний підходи до розуміння функцій, визначили *сукупність взаємопов'язаних компонентів, а саме:*

- обсяг знань (нормативно-інструктивні, теоретичні, методичні з гуманітарного та професійного блоків дисциплін тощо), необхідних для оволодіння відповідними вміннями;

- коло практичних умінь (знання в дії, необхідні для успішного виконання педагогічних дій із дітьми раннього віку, що складають такі групи вмінь:

1) загально-педагогічні та психологічні - аналітичні, проєктувальні, конструктивні, організаторські, комунікативні; методичні, необхідні у керівництві видами дитячої діяльності дітей раннього віку (емоційне

спілкування, предметно-маніпулятивна гра, продуктивні види - ліплення, малювання, аплікація, конструювання [51]);

2) спеціальні, що є унікальними для професії вихователя, який працює з дітьми раннього віку (*емпатійні* - реагувати на запит до взаємодії кожної конкретної дитини; *емоційно-комунікативні* - налагодження індивідуальної та групової емоційної комунікації як з дітьми раннього віку, так і з батьками та членами їхніх родин; *діагностичні* - кваліфіковано діагностувати проблеми розвитку дитини; *партисипативні* - проектувати моделі середовища, працювати в команді; *саморегулятивні* - ефективно та системно контролювати власні емоційні стани, переносити значні нервові та емоційні навантаження); *сфера особистісних якостей, важливих для здійснення як окремих педагогічних дій, так і педагогічної діяльності в цілому (світоглядна, гуманістична, професійно-педагогічна та пізнавальна спрямованість).*

На нашу думку, в описі функцій вихователя групи раннього віку слід не лише визначати їх предметний зміст і спрямованість, відмінні від вихователя, який працює з дітьми дошкільного віку, але потрібно *запроваджувати специфічні функції вихователя ЗДО, який працює з дітьми раннього віку, а саме: материнську, гуманістичну, емпатійну, емоційно опосередковану тощо.* Чітке виокремлення материнської функції як функції обслуговування та догляду спрямовано на створення позитивного емоційного стану дітей, їхню охорону життя та здоров'я, забезпечення фізичного та психічного розвитку, відповідно до вікових особливостей (рис. 1.1).

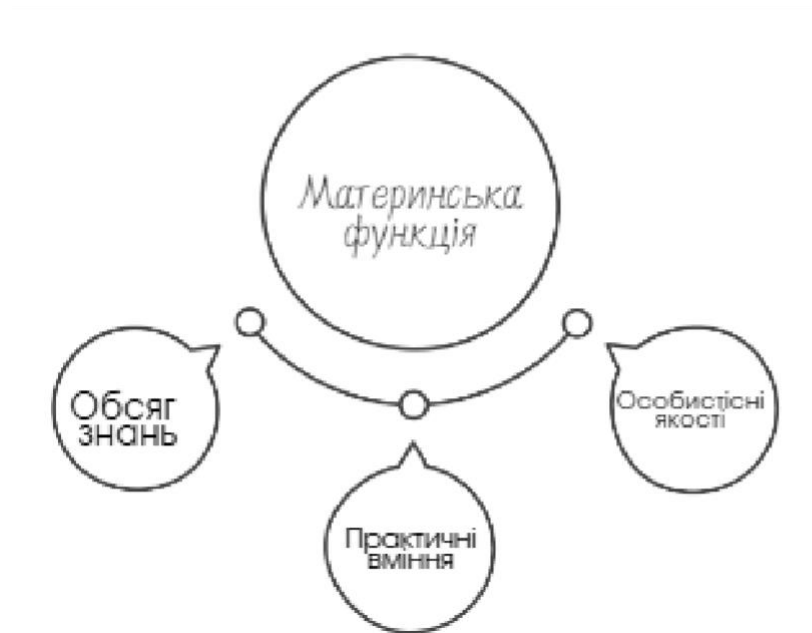


Рис. 1.1. Педагогічні функції вихователя дітей раннього віку

У Концепції освіти дітей раннього та дошкільного віку використовується Міжнародна стандартна класифікація освіти (ISCED). У цій класифікації нульовий рівень освіти «рання дитяча освіта» (рівень 0 — освіта раннього дитинства) охоплює два стратегічно важливих періоди життя людини: ранній вік (від народження до трьох років) і дошкільний вік (від трьох до шести-півроків) [37, с. 8].

Автори концепції у розділі II. «Стратегічні напрями розвитку освіти дітей раннього та дошкільного віку» (п. 2.1. Ранній розвиток дитини від народження до трьох років) наголошують: «для створення найкращих умов життєдіяльності та освітнього розвитку дітей раннього віку як у сім'ї, так і в ЗДО потрібна державна освітня політика, що включає психолого-педагогічний патронаж дітей раннього віку, впровадження системи навчання майбутніх і молодих батьків, створення групи раннього розвитку з гнучким графіком роботи, організацію ігрових ігор у різновікових групах та розробку оновленого науково-методичного забезпечення для» [37, с. 17].

Так, у програмі «Освіта і піклування / Education & Care», яка отримала

гриф МОН у 2021 р., визначено концептуальні положення, покладені в основу реалізації змісту програми: «Від народження дитина є повноцінною особистістю. Їй не потрібно заслуговувати на любов чи повазі дорослих; вона має на це право від народження. Дорослі несуть відповідальність за виховання та освіту дітей» [34, с. 9]. *Така декларація підходів до дитини раннього віку є суголосною гуманістичній освітній парадигмі.*

Зазначимо, що в Професійному стандарті «Вихователь закладу дошкільної освіти» йдеться про те, що *професійна діяльність вихователя пов'язана з підвищеним рівнем психофізіологічного й емоційного навантаження* (п. 1.8. «Умови праці») [37].

1.2. Проблема дитинства у вітчизняній педагогічній думці

Для нашого дослідження особливий інтерес становить дисертація С. Лупаренко «Проблема дитинства у вітчизняній педагогічній думці ХХ ст.» (2016) [240], де авторкою проаналізовано й узагальнено ідеї дитинства задля збереження специфіки дитинства, досвід їх реалізації в ХХ ст.; а також дослідження О. Квас щодо проблем формування образу дитинства [18] та монографія Г. Міленіна «Філософія дитинства» [27].

Дефініцію дитинства, подаємо у спосіб: «дитина» - «самоцінний, унікальний період онтогенезу людини від народження до підліткового віку, в процесі якого відбувається соціалізація й інтенсивний розвиток особистості під впливом спадкових, соціально-культурних та освітніх факторів»; «людська істота віком до 10-11 років, яка має певні психічні особливості, такі як підвищена емоційність, природна допитливість, образність мислення, потреба в активній діяльності тощо» [13, с. 232]; «частина соціальної структури суспільства, яка базується на аналізі різноманітних характеристик, таких як еволюція способів виробництва, вікова та шкільна стратифікація, найпоширеніші типи родин, система міжособистісних стосунків і загальновизнані соціокультурні цінності» тощо [16, с. 228].

У 1960 році відомий історик і педагог Філіп Арієс написав «Історію дитинства». «Сімейне виховання та дитина» [1]. Автор першим прийшов до висновку, що категорія дитинства має суспільний, історичний і біологічний характер. У вашій роботі він довів, що підходи до розуміння дітей були кращими в різні часи, і що поняття дитинства були зміненими. Ф. Арієс вважав, що в середніх віках між дорослими та дітьми не було значної розбіжності. Дітей часто розглядали як дорослі. Дорослих у розумінні фізичного розвитку, а не формування окремої особистості, яка створила особливу суспільну (вікову) групу.

Згідно з аналізом філософської, психологічної та педагогічної літератури, дитинство — це явище, яке розвивається в течії століть, і його зміст і тривалість змінюються втечі. Кожна історична епоха має свій соціокультурний статус дитинства, який є віковими межами, визначальними рисами ставлення суспільства до дитинства та регулювання стосунків між світом дорослого та світом дітей.

Як відомо, дитинство — це період у житті людини, коли вона по суті готується до самостійної праці та дорослого життя. Цей період включає початкові періоди життя людини. Однак дитинство як явище соціальної картини світу широко розглядається багатьма науками (філософією, психологією, педагогікою, соціологією, історією, етнографією тощо), але воно також малозрозуміле та недостатньо вивчене, відповідно до теоретичних осмислень унікального соціокультурного поняття «дитинство».

Таким чином, різні думки щодо сутності дитинства та його тривалості.

Педагогічний словник використовує більш широке визначення дитинства, включаючи: «період життя людини, починаючи з народження та закінчуючи юнацтвом, коли відбувається фізичний і розумовий розвиток, соціальне становлення» [8]; «період онтогенетичного розвитку людини, який починається з народження і триває до дорослості», який характеризується збільшенням ваги та розвитком вищих психічних функцій, має біологічну природу та опосередкований соціально-культурними факторами, як такими освіта та

виховання.

Засвоєння досвіду людства та переваги матеріальної та духовної культури є результатом системи навчання та виховання, яка забезпечує цю підготовку [4].

Необхідно зазначити, що великих словників, які описують педагогіку та психологію, не відповідає визначення поняття «дитинство». Причому в незалежності довідникової літератури цей термін розвивається, не надаючи глибокого розуміння феномену. Д. Ельконін виокремив два парадокси дитинства: 1) потенціал людини від народження, який спрямований на детермінаційні механізми підтримки всього життя людини (фізична будова , організація та тип нервової системи, а також тип діяльності та методи її врегулювання залежно від вищої нервової діяльності). Однак очевидно якщо на таких природних умовах кожна дитина досягає різного рівня розвитку, а суспільство передає певні соціокультурні цінності на кожному історичному етапі.

Таким чином, дитинство – це особливий період людського життя, що характеризується інтенсивним фізичним, психологічним та соціальним розвитком, а також специфічними потребами та правами. Це відрізок часу від народження до настання фізіологічної зрілості та соціальної самостійності, який триває приблизно до 18 років.

Дослідження дитинства та розвитку дитини є складним і різноманітним, тому це становище не охоплює всі аспекти.

Дослідження також використовує поняття «дитина раннього віку». З'ясуємо його застосування.

У законах України, які регулюють дошкільну освіту, вік дитини від одного до трьох років досяг одного із періодів дошкільного віку. Психолого-педагогічні дослідження в Україні (І. Бех, А. Богуш, Н. Гавриш, Е. Вільчковський, О. Кононко, Т. Поніманська, І. Рогальська, Т. Танько та ін.) використовують дитину раннього віку, коли вона розвивається . від одного до трьох років.

Згідно зі статтею 1 Конвенції про права дитини, «дітиною є кожна людська істота до досягнення 18-річного віку, якщо згідно із законом, яким до

цієї дитини вона не досягає повноліття раніше » [17, с. 120]. Законодавча норма, яка також міститься в зазначеній дефініції, міститься в пункті С статті 2 Європейської Конвенції про громадянство (ETS No 166) від 7 листопада 1997 р. «Дитина», згідно зі статтею 1, пунктом Е, Конвенції «Про мінімальні норми соціального забезпечення» від 28 червня 1952 року означає дитину, яка не досягла віку закінчення обов'язкового шкільного закладу або не досягла 15 років [58].

У документах міжнародних організацій, таких як ООН, ЮНЕСКО та ЮНІСЕФ, «молодший вік» означає період від народження до 7 (8) років; «раннє дитинство» означає дітей у віці немовляти, у дошкільні роки та під час підготовки до школи, визначаючи особливості дітей молодшого віку [3].

Тим не менш, законодавство України має вирішальне значення для визначення термінів у цій галузі. також, у статті 6 Кодексу України міститься , що «правовий статус дитини має особа до досягнення нею повноліття», а «неповнолітньою дитиною у віці від чотирьох років до вісімдесяти років » і «малосімейною дитиною до досягнення нею чотирьох років » [33] .

У конституційній регламентації прав людини багатьох країн є також неоднозначність або навіть невизначеність щодо того, як застосування поняття «дитина» [15].

У статтях 3-4 Закону України «Про дошкільну освіту» визначено, що «базовими етапами фізичного, психічного та соціального становлення особистості дитини визначено вік немовляти, ранній вік і передшкільний вік». Ми використовуємо це визначення для нашого дослідження. Вік немовлят (до одного року) і ранній вік (від одного до трьох років) складають віковий період [10].

Таким чином, пріоритетом є гуманістичне спрямування педагогічної діяльності вихователів дошкільної освіти . Це наскрізно охоплює процес підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти, особливо щодо підготовки до роботи з дітьми раннього віку, як показано як законодавчими актами, так і науковими дослідженнями вітчизняних і зарубіжних дослідників.

1.3. Закордонний досвід щодо професійної підготовки майбутніх вихователів до роботи з дітьми раннього віку

Більшість країн Європейського Союзу накопичили значний досвід у підготовці майбутніх вихователів ЗДО до роботи з дітьми раннього віку. Цей досвід привертає увагу.

Розглянемо більш детально стратегії, підходи та технології підготовки фахівців, щоб визначити загальне та особливе в тенденціях підготовки майбутніх вихователів ЗДО.

США першими у світовому освітньому просторі заявили про необхідність підвищення якості та ефективності освіти. У нашому дослідженні цікавим є досвід цієї країни, оскільки саме в Сполучених Штатах була заснована Рада професійного розвитку в дошкільній освіті. Рада складається з Міжнародної асоціації освіти дітей (ACEI), Національної асоціації освіти дітей (NAEYC) та Офіційного управління «Хед Старт». Розробка стандартів професійної компетентності майбутніх вихователів є однією з багатьох функцій, які забезпечують зазначені інституції [21].

На допомогу NAEYC було розроблено стандарт підготовки педагогів дошкільної освіти в Сполучених Штатах.

У Сполучених Штатах програми підготовки майбутніх вихователів, які затверджені безкоштовними штатами, навчають вихователів дошкільного віку, фахівців із підтримки сімейної або професійної підтримки, наставників програм, адміністраторів раннього віку тощо.

У той же час у Сполучених Штатах асоціація NAEYC навчає майбутніх вихователів щодо розвитку та навчання дітей віком від народження до восьми років. Студенти підтримують глибоке розуміння принаймні двох із трьох періодів раннього навчання дітей (немовлята або малюки; дошкільний вік і початкові класи). Вони також підтримують розуміння інклюзивних закладів раннього дитинства, особливо тих, які сприймають дітей з особливими

освітніми потребами [53].

У кожному штаті зміст варіативної частини програми підготовки майбутніх вихователів може бути різним. У Сполучених Штатах такі дисципліни, як педагогічна психологія, діагностика дитини раннього віку, оцінка стану дитячого розвитку, ранній соціальний і емоційний розвиток, природничі науки в ранньому дитинстві тощо, є основними предметами підготовки майбутніх вихователів [45].

Підготовка майбутніх вихователів включає такі види практики та оцінювання результатів: навчальна практика, практичне навчання та виробнича практика. За словами Л. Дарлінг-Хаммонда, Л. Флуку та інших дослідників [17], наприкінці проходження педагогічної практики майбутні вчителі повинні опанувати такі навички: планування та підготовка; створення середовища у групі і професійна відповідальність..

Переконані, що досвід підготовки майбутніх вихователів є цінним, коли йдеться про розвиток навичок створення середовища в групах дітей раннього віку.

У Великій Британії випускники, які відповідають стандартам , можуть отримати статус учителя дошкільної освіти. Вони можуть працювати з дітьми від народження до завершення підготовчого етапу. Фондовий етап початкових років є організацією, яка визначає, як потрібно займатися вихованнями дітей раннього віку, щоб гарантувати навчання та розвиток дітей, їхнє здоров'я та безпеку, а також забезпечити засвоєння знань дітей і навичок, помітний для вступу. до школи.

Приклад англійської системи професійних кваліфікацій демонструє, як можна створити всеосяжну національну систему для визнання раніше набутих компетенцій, але він також демонструє недоліки національної моделі. Риск може полягати в тому, що робоча сила перетворюється на статичний, а не динамічний професіоналізм [49]; компетентності, які цінуються, обмежуються вимірними аспектами, на шкоду системним і рефлексивним аспектам.

В Англії дорослий, який доглядає за малюками, відомий як «учитель

дошкільної освіти». Учитель повинен відповідати восьми критеріям, наведеним [6, с. 2]. Назвемо декілька з цих критеріїв: знати та підтримувати безпечне середовище, в якому діти почуваються впевнено та можуть вчитися та розвиватися; ефективно спілкуватися з дітьми від народження до п'яти років, уважити слухати та реагувати; усвідомлювати важливу роль батьків і опікунів у підтримці благополуччя, навчання та розвитку дитини; створювати сприятливі обставини для спілкування з дітьми;

У 2021 році Європейський Союз створив Стратегію ЄС з прав дитини [38; 541], мета якої відбувається в тому, щоб ефективно захистити права дітей, особливо право на визнання дітей громадянами демократичного суспільства. У 2022 році Рада Європи також розробила офіційний документ під назвою «Стратегія прав дитини» (2022–2027) під назвою «Права дітей у діях: від безперервної реалізації до спільних інновацій». Цей документ визначатимемо стратегію роботи Ради Європи впродовж наступних шести років.

У наступні шість років стратегія стане основою для 46 держав-депутатів Ради Європи, щоб вирішити стратегічні питання щодо захисту та захисту прав дитини. У рамках програми «Побудова Європи для дітей та дітей », яка діє з 2006 року, нова стратегія є четвертою з успішної серії стратегій, спрямованих на просування та заохочення прав дитини в Європі. У стратегії було визначено шість стратегічних цілей. Ці групи включають повну свободу від насильства, можливості та соціальну інтеграцію для всіх дітей, безпечне використання технологій для всіх дітей, доброзичливе правосуддя для всіх дітей, надання кожній дитині права голосу та права дітей у кризових і надзвичайних ситуаціях.

Зазначимо, що ці шість стратегічних завдань базуються на попередніх пріоритетних стратегіях, які залишаються актуальними (постійна реалізація), але вони також включають нові , які мають на меті нові проблемні галузі (спільні інновації).

Порівняльний звіт, опублікований у 2022 році, аналізує прогрес у досягненнях цілей ЄС відповідно до стратегічного плану програми «Побудова Європи для дітей і з дітьми» [31]. Звіт містить сім цілей на рівні ЄС, а також

кілька допоміжних показників, щоб уточнити контекст і вкласти на деякі політичні важелі. Крім того, видання 2022 року починається з нового показника на рівнях : оцінки справедливості освітніх та освітніх систем ЄС у ЄС.

У 2020 році частина дітей віком від 3 років до початку загальної початкової освіти становила 93,0 % [31, с. 6]. Діти з неблагополучних соціально-економічних верств потребують якісної освіти та догляду за дітьми молодшого віку. Участь в ЕСЕС покращує когнітивні результати та перспективи, особливо для дітей, які мають проблеми.

В Огляді освіти та навчання за 2022 рік проаналізовано останні дані щодо двох основних компетенцій: багатомовності та громадянськості. По-перше, майже 2/3 учнів молодших класів середньої школи вивчають, щонайменше, дві іноземні мови, які допомагають їм краще взаємодіяти з людьми з різних культур. По-друге, проблеми, такі як нерівність (42,8%) і зміна клімату (39,4%), займають перше місце в громадянській самосвідомості молоді [31, с. 6].

Федеральний уряд Австралії зобов'язав завершити програму «Структура раннього навчання в Австралії: приналежність, сутність і становлення» до середини 2013 року. За цією національною програмою всі діти повинні проводити підготовку на основі гри за рік до початку шкільної освіти. Усі заклади по догляду за дітьми проходять навчання по п'ятдесяти тижнях на терміні тижнів і відповідають новому національному стандарту якості . Висококваліфіковані люди з науковими ступенями, які навчаються в університетах Австралії, впроваджують цю програму [4].

Починаючи з 2008 року, австралійський уряд зобов'язувався інвестувати 126,6 мільйонів австралійських доларів протягом чотирьох років для забезпечення високої підготовки та збереження кваліфікації працівників дошкільної освіти. Крім того, у 2009 році Рада австралійських урядів штатів і територій схвалила Національну стратегію розвитку раннього дитинства під назвою «Інвестування в ранні роки». відповідно до цієї стратегії вчителі раннього дитинства включають додаткові місця в університетах, оплату за навчання для отримання професійного диплома TAFE (технічна та подальша

освіта), а також пільги для сільських фахівців [10].

З 1 січня 2012 року почав упроваджуватися новий національний стандарт дошкільної освіти та догляду; створено новий відділ щодо якості австралійської освіти та догляду за дітьми; 6 червня 2012 року проведено громадський форум щодо можливостей та недоліків упровадження нового національного стандарту якості освіти після закінчення моніторингу, проведеного новоствореним відділом у різних містах Австралії у вигляді національного туру-обговорення [5].

Згідно зі звітом Луїз Уотсон та Беверлі Екфорд з Канберійського університету за 2008 рік [9], який було доручено підготувати Департаментом освіти, працевлаштування та трудових відносин федеративного уряду Австралії для сприяння розробці національної стратегії щодо робочих кадрів, які працюють у сфері раннього дитинства, та для покращення працевлаштування і збереження існуючих кадрів, підвищення рівня їх кваліфікації та для розробки шляхів винагородження кращих працівників. Усі програми підготовки фахівців дошкільної освіти Австралії можна умовно поділити на дві групи: ті, які готують спеціалістів для роботи з дітьми від народження до 5 років та які готують вчителів раннього дитинства від 0 до 8 років (або від 3 до 8 років) і за деякими програмами від 0 до 12 років (або від 3 до 12 років чи від 5 до 12 років) [9].

Фахівці першої групи можуть працювати у дитячих садках, центрах раннього розвитку, сімейних дитячих садках, а вчителі раннього дитинства мають право не лише працювати у дошкільних закладах, а й викладати в підготовчих групах (при садках та школах), нульових класах та початкових класах середньої школи.

Існує 29 програм підготовки, які пропонуються як освітньо-кваліфікаційні рівні бакалавра (діти віком від 0 до 5 років) або надають можливість продовжити навчання ще впродовж півроку для отримання сертифікату спеціаліста та впродовж 1 року – диплома спеціаліста. В

основному на такий ступінь бакалавра тривалість
навчання складає 3 роки або

відповідний термін заочно (крім 4-річних програм навчання в університеті Чарльза Стерта, у Воллонгонзькому університеті та університеті Дікіна).

Розглянемо курікулум (навчальний план та зміст) освіта бакалаврів дошкільної освіти, які навчаються в університеті Монаш протягом 4 років стаціонарного навчання та отримують кваліфікацію «вчитель дітей дошкільного віку та вчитель дітей початкової школи» (діти до 12 років).. Курс містить у собі обов'язкові і факультативні предмети, що стосуються викладання, навчання і дослідження в галузі дошкільної педагогіки, а також практичну підготовку, що складає 192 кредити [6].

Студенти Впродовж першого року навчання :

- займаються концептуальним навчанням, вивчають різноманітні критичні точки зору на навчання, досліджують підходи до навчання, розуміння здібностей, мотивацію та інтереси до навчання;
- вивчають мови та їхню роль у спілкуванні, розширюють своє уявлення про освіту;
- знайомляться з обов'язками педагога, вступають до його професійних обов'язки, починають розуміти свої етичні обов'язки, вчать критично оцінювати наукову літературу, пов'язану з професією, вивчають теоретичні засади дошкільної освіти, такі як теорії коренних жителів, феміністичні теорії. тощо, і відповідно підтримуємо розуміння того, як вони відрізняються та відрізняються від;
- досліджують поняття ранньої грамотності дітей, усвідомлюючи її в різних аспектах, таких як сім'я, громада, спостереження за дітьми, дошкільні заклади та перші роки навчання в школі;
- використовуючи освіту раннього дитинства, вивчають навколишнє середовище та місцеву спільноту, беруть участь в охороні навколишнього середовища, глибоко усвідомлює свої знання про рух, бере участь у фізичних заходах, дотримуючись правил безпеки;
- досліджують розвиток дітей у світлі технологічних досягнень, особливо з точки зору соціокультури;

- розглядають комплексний підхід до ознайомлення з мистецтвом у ранньому дитинстві, вивчають основи програмних вимог до навчання музиці, танцю, образотворчого мистецтва та драми.

На другому році навчання студенти:

- починають компетенції, що передбачають мультиграмотний зв'язок зі світом дітей раннього віку, охоплюючи такі системи символічного подання, як усні, письмові, дисциплінарні, технологічні, художні, екологічні, емоційні, соціальні;

- знайомляться з низькою теоретичними аспектами, пов'язаними з дитячим навчанням і розвитком, в тому числі розвивальним, соціокультурним, інноваційним тощо, вчать використовувати їх на практиці;

- вивчають компоненти експериментальної освіти в контексті руху, навколишнього середовища і суспільства;

- вивчають методики, які сприяють навчанню дітей грамотності та рахунку;

- досліджують, як освітні системи на глобальному та місцевому рівнях знижують соціальну справедливість, рівність, різноманітність, доступність; удосконалюють професійні навички, співпрацюючи з обдарованими і дітьми з особливими потребами та їхніми сім'ями;

- знайомитися з навчальною програмою і методикою навчання у старшій та молодшій початкових школах;

- проходять відповідну практику, готують професійний звіт-портфоліо.

На третьому році навчання студенти:

- розширюють свої знання та навички щодо раннього рахунку;

- засвоюють різноманітні підходи до навчання елементів математики з дітьми дошкільного віку;

- беруть участь у дослідженнях, які встановлюють зв'язок між мистецтвом і рахунком, заснованим на різних підходах, таких як колір, форма, лінія, тон, ритм, простір, час, склад, тактильність і рух;

- розробляють суспільствознавство та навколишнє середовище;
- аналізують існуючі методи навчання грамоти та створювати власні ефективні методи; вивчати, знаходити та оцінювати рівень навчання та розвитку дитини, навчаючись оформляти відповідні матеріали для педагогічних портфоліо;
- вивчають програми та методи навчання дітей віком до 3 років у дитячих закладах по догляду за дітьми та дітьми віком від 3 років у дитячих дошкільних закладах.

На четвертому році навчання студенти:

- розглядають питання здоров'я та благополуччя, вчать турботливо ставитися до дітей, дбати про їхню безпеку та здорове харчування, фізичний розвиток і душевний стан;
- розглядають ідеї навчання і розвитку дітей віком до 12 років, включаючи розуміння інвалідності та додаткові потреби;;
- вивчають вимоги, які мають сучасні фахівці з охорони здоров'я, такі як професійна етика, управління послугами, професійне управління, просування наукових досліджень, обмін професійною інформацією та розвиток кар'єри;
- вивчають вимоги до організації роботи фахівця, містять інформацію про можливості працевлаштування та вчать контролювати свої думки та вчинки;
- створюють ігрові навчальні програми для дитячих садків, аналізуючи наявні програми для раннього розвитку;
- вчать співпрацювати з колегами та сім'ями дітей, розвивати професійні навички в стосунках з дітьми під час практики, ефективно контролювати діяльність дітей; за допомогою практики можна розширити теоретичні дослідження у співпраці з іншими студентами та персоналом, створювати захоплюючі проекти, впроваджувати їх в освітнє середовище, аналізувати результати та їх значення;
- досліджують сучасні методи навчання за допомогою гри,

досліджують зв'язки між культурами, народною культурою та гендерною взаємодією, і навіть критикують деякі сучасні аналізи ігрового середовища для дітей. Крім того, збирають матеріали та використовують мультипрезентацію [6].

На основі професійного диплому у сфері дитячих послуг студенти програми « бакалавр дошкільного виховання» містять глибокі знання про розвиток дитини, теоретичні основи навчання, педагогіку раннього дитинства, ознайомлення з програмами раннього дитинства, дослідження поточних проблем дошкільної освіти, сім'ї. виховання, робота в інклюзивних групах та з обдарованими дітьми. Люди, які працюють, проходять протягом днів практики раннього навчання та виховання, а не на роботі, але в інших закладах. Університет Монаш пропонує чудові умови для тих, хто працює, має сім'ю та навчається. Студенти можуть вибрати, як вони будуть навчатися. Люди, які проживають у кампусі, можуть навчатися заочно, відвідуючи семінари, які проходять один раз на тиждень протягом семестру [7].

Усі програми з підготовки вчителів повинні містити курси про культуру, мову і життя корінних жителів Австралії, навчання дітей з особливими потребами та інформаційні технології [10].

На основі вищезазначеного можна зробити висновок, що вища освіта в Австралії є доступною, різноманітною, різноманітною, гнучкою та багатоступеневою. Австралійський досвід професійної підготовки фахівців дошкільної освіти є цікавим для вивчення на сучасному етапі реформування дошкільної освіти в Україні. Це пов'язано з варіативністю програм, розроблених на різний термін навчання, організацією професійної практики, вибором деяких предметів, плавним переходом від одного етапу навчання до іншого, можливістю дострокового завершення навчання та програмами дистанційного навчання.

У Бельгії існує національна система кваліфікацій, яка включає п'ять типів педагогічних кваліфікацій: вчитель дошкільного закладу (діти віком від 3 до 6 років); вчитель початкової школи (діти віком від 6 до 12 років); вчитель-предметник першого та другого циклів середньої школи (діти віком від

12 до 16 років); і вчитель технічних і професійних предметів (діти віком від 12 до 16 років).

У Бельгії існує три рівні вищої освіти. Важливо звернути увагу на це. У вищих педагогічних коледжах перших трьох рівнів кваліфікації займаються три роки.

У вищих технічних інститутах можна отримати кваліфікацію четвертого рівня за два до чотирьох років навчання, а в університетах можна отримати кваліфікацію п'ятого рівня за п'ять років навчання.

Майбутні вчителі дошкільної освіти повинні вивчати такі предмети: освітні науки (психологія, педагогіка, дидактика, історія освіти, практична педагогіка, дитяча психологія); медіа та комп'ютерне навчання; іноземні мови (французька, англійська, німецька); природничі науки (інтегрована біологія, географія та історія); музичне навчання; сімейне виховання; праця; та фізичне виховання.

Обов'язковою практикою для майбутніх вихователів дошкільної освіти є навчання під керівництвом кваліфікованого педагога. Як правило, на першому курсі студенти проводять практику протягом 4 тижнів, на другому – 8 тижнів, а на третьому – 16 тижнів. Практика проводиться таким чином: студенти навчаються протягом двох тижнів, а наступні два тижні використовуються для практики в дошкільних закладах.

Щоб отримати ступінь бакалавра, студенту, який успішно закінчив Вищий педагогічний коледж і набрав 180 кредитів ECTS, надається кваліфікація вчителя початкової школи або вчителя предмета першого та другого циклів середньої школи. Це дозволяє йому працювати вчителем.

У ЗВО є система кредитів, яка враховує кількість лекцій, практичних занять, семінарів, лабораторних робіт, самостійної роботи, екзаменів і заліків протягом року навчання. Крім того, ця система кредитів враховує всі навантаження студентів, а не лише аудиторні роки.

Крім того, важливо пам'ятати, що Бельгія має систему «соціальної підтримки» для тих, хто не може знайти роботу протягом дня. Це програми

заочної освіти, які проходять у вищих технічних інститутах протягом чотирьох років, традиційно у вечірній або неробочій формі.

Викладачі повинні постійно отримувати досвід, прагнути до саморозвитку та самовдосконалення. Підготовка вихователів включає отримання педагогічних та дидактичних знань, а також практичного досвіду та дослідницького досвіду.

Підготовка кваліфікованих педагогів у Бельгії передбачає навчання та виховання людей, які мають професійну творчість, організаційні та комунікаційні здібності, глибокі професійні знання та високий рівень компетентностей.

У Бельгії є чіткі вимоги до вчителів-вихователів, які виділяються на універсальні та функціональні. Вміння критично мислити, готовність прийняти рішення та брати на себе відповідальність, вміння спілкуватися з іншими людьми та проявляти повагу; зміна планувати та досягати цілей; вміння працювати в команді; відповідальність; зміна адаптації до змінних вимог у галузі освіти; і вміння навчатися протягом життя.

Здатність керувати процесом навчання та розвитку, організаторські здібності, здатність сприймати нові ідеї та дослідницькі проекти, здатність співпрацювати з батьками та виступати носієм культури – це основні функціональні вимоги до вихователя.

слідом до загальноєвропейських рекомендацій з освіти, вихователь також повинен володіти мовою. Ця здатність повинна бути спрямована на розвиток у дітей мовних навичок, які сприяють їм у різних мовних ситуаціях, таких як писати тексти, слухати мову, висловлювати власні думки, сприймати написаний текст тощо.

За останні три десятиліття чеська дошкільна освіта зазнала значних змін. Одним із факторів, які спричинили найбільші зміни, був Т. Джанік [57], який присудив вчені ступені для підготовки вчителів дошкільної освіти. Десять університетів у Чеській Республіці зараз пропонують ступінь бакалавра в галузі викладання в дошкільних закладах. Це педагогічні факультети, які дають 180

кредитів ECTS. Чотири педагогічні факультети також пропонують наступний дворічний ступінь магістра з 120 кредитами ECTS. Однак ці курси акредитовані як ненавчальні, щоб поглибити теоретичне навчання. Магістерські курси орієнтовані на майбутніх керівників дошкільних закладів, співробітників Чеської шкільної інспекції, консультантів та освітніх закладів у системі професійного розвитку студентів (CPD).

Як зазначають Б. Стральчинськ та Є. Козелуховд [69], педагогічний факультет Карлового університету Чеської Республіки проводить порівняльне дослідження навчальних програм вчителів дошкільних закладів у чеських університетах з 2020 по 2022 рік. Результати показали, що з іншими європейськими країнами, такими як Фінляндія та Швейцарія, вчителі дошкільних закладів не потребують університетського рівня

Освітні системи в Латвії дещо відрізняються від тих у країнах Балтії. Університети базуються на європейських програмах розвитку освіти та орієнтуються на використання інтегрованого підходу до навчання. також, у Латвійському університеті в Різі є факультет освіти, психології та мистецтва, який сприяє подальшому розвитку важливих гуманітарних наук, таких як освіта, психологія, дизайн і мистецтво [64]. Цей факультет проводить широкий спектр досліджень управління освітою, з особливим акцентом на розвиток критичного мислення та лідерських якостей. Факультет також служить місцем для професійного розвитку латвійських педагогів і психологів.

Латвійський університет дає майбутнім вихованцям можливість продовжувати свою наукову та педагогічну діяльність і отримати відповідний рівень освіти відповідно до концепції «Школа 2030». У співпраці з університетами-партнерами та іншими освітніми установами створюється навчальна програма педагогічних наук. Використання такого комплексного підходу дозволяє навчати фахівців з точки зору теоретичних, практичних і наукових знань [64]. На нашу думку, інтегрований підхід до підготовки майбутніх педагогів є актуальним, захоплюючим і сучасним.

В Італії отримання ступеня бакалавра педагогічних наук є необхідним для

підготовки майбутніх вихователів дітей молодшого віку. Цей ступінь призначений для роботи з дітьми віком від 0 до 3 років (національна класифікація ISCED 6), а також передбачає здобуття магістра початкової освіти (ISCED 7), який інтегрується з курсом освіти маленьких дітей. Після завершення спеціальної п'ятирічної одноциклової програми з дисципліни початкової освіти та стажу з другого курсу можна отримати кваліфікацію магістра (ISCED 7), яка дозволяє отримувати кваліфікацію викладача [38].

В Італії існує широкий спектр методів підготовки майбутніх вихователів у закладах ECEC для дітей до трьох років. Так, педагоги, які хочуть працювати в ECEC, повинні мати ступінь бакалавра (ISCED 6), а також закінчити трирічну програму в галузі освітніх наук, яка включає 180 кредитів ECTS, спеціально для роботи з дітьми віком від 0 до 3 років. Позааудиторне навчання, також відомо як самоосвіти, дає можливість отримати 55 кредитів ECTS, які можна отримати як у межах основної навчальної програми, так і додатково до навчальної програми [48].

Шведська освіта базується на компетентнісному, особистісно орієнтованому та діяльному підході. Н. Карпенко стверджував, що «основне завдання професійно-педагогічної дошкільної освіти відбувається в володінні студентів компетентністю, необхідними для роботи в дошкільних закладах (соціокультурною, організаційною, інформаційною, рефлексивною, предметно-методичною); заохочення майбутніх педагогів-вихователів до науково-дослідної роботи, а також сприяння творчому розвитку особистості кожного студента» [16, с. 77].

У шведській системі вищої освіти існує програма бакалаврату «Освіта та погляд за дітьми молодшого віку». У Швеції програма ECEC є регульованою університетською освітою в рамках всеосяжної системи освіти на національному рівні. Г. Дальберг і П. Мосс [55] дослідили етичні та політичні аспекти послуг, які надаються дітям молодшого віку. Однак уряди в усьому світі шукають «віддачу» рахунків за свої «інвестиції» у послуги для дітей, автори стверджують, що значення цих послуг зводиться до технічних і управлінських

проблем без усвідомленого розгляду того, що краще для дитини. Автори стверджують, що ЕСЕС у шведській системі вищої освіти спрямована на подальше працевлаштування у сфері державних послуг для дітей молодшого віку.

Право дітей висловлювати свою думку щодо будь-якого питання, що їх хвилює, чітко визначено як Конвенцією ООН, так і шведською програмою навчання ЗДО. Отже, оцінка дошкільної освіти повинна виробляти думку дітей, особливо те, як вони сприймають стандарти в різних умовах догляду за дітьми, а також загальне розуміння дошкільної освіти. Дошкільні заклади роблять самооцінку та зовнішні оцінювачі [43]. У дошкільних закладах традиційно є два сектори: один для дітей дошкільного віку (від 1 до 6 років), інший для центрів відпочинку, які робляться до та позакласні заняття. Не має сфери сумніву в практичній важливості ЕСЕС , у цій Швеції право на догляд за дітьми в основному розширюється на дітей віком від дванадцяти місяців до дванадцяти років [41].

Обсяг очного навчання залежить від спрямованості ЕСЕС. Навчання триває 36 місяців, що дає 180 кредитів Європейської системи переказу та накопичення кредитів (ECTS), 42 місяці, що дає 210 кредитів ECTS для дошкільних закладів, і 48 місяців, що дає 240 кредитів ECTS для дошкільної освіти та початкового навчання. Н. Карпенко, автор дослідження про професійно-педагогічну підготовку в університетах Швеції, стверджує, що «обсяг навчального часу на дисциплінарний фундаментальний цикл, на платіж від інших складових програмної професійної підготовки, є однаковим для всіх педагогічних спеціальностей і становить 90 кредитів» згідно з Постановою про здобуття. ступенів [16].

У системі вищої освіти Швеції ЕСЕС (поряд із сестринською справою) є одна з найбільших професійних програм, в основному для студентів жіночої статі. Статистичні дані Швеції [65] показують, що раннє дитинство залишилося «фемінізованою» роботою.

Програми навчання ЕСЕС у шведській системі вищої освіти можуть

відрізнитися від закладу вищої освіти до закладу. Об'єднання знань у програмі ЕСЕС пов'язане з її особливим контекстом, далі програма охоплює раннє дитинство як важливу частину шведської системи освіти та послуг, доступних для всіх батьків у системі через державну службу [60].

ЕСЕС базується на ряді дисциплін і є прикладною академічною та професійною галуззю знань. Професійний ступінь надається після успішного завершення програми бакалаврату, включаючи стажування.

Для відповідності вимогам до вчителів початкової школи, Швеція збільшила тривалість університетського курсу підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів та педагогів, які займаються також дозвіллям , з трьох до трьох з половиною років [64]. П. Мосс стверджує, що навіть у цій країні навчання дітей молодшого віку менш цінним , ніж навчання дітей старшого віку [8].

У Франції школи та університети готують майбутніх вихователів для роботи в системі ЕСЕС, тому для цього необхідно мати вищу магістра. Для зарахування на першу магістратуру у вищу школу для професорів та вчителів, яка прикріплена до університетів, необхідно мати лише ступінь бакалавра з будь-якої спеціальності.

Здобувачі проходять конкурсний іспит після закінчення навчання) . на першому курсі магістратури — навчальні , освітні та професійні професії .а все інше - практика, як безпосередньо Г. Беленька. Майбутні вихователі підтримують повну зарплату, як і вихователі-практики, і стажування відбувається протягом половини робочого дня [44]. Дослідники французької освіти стурбовані тим, як майбутні вчителі готуються до роботи з дітьми дошкільного віку за стандартами шкільної системи, особливо щодо тих, хто працює з дітьми віком від народження до трьох років [22].

У Польщі приватні та державні університети спільно готують вихователів до дошкільної та початкової школи. Зазначимо, що назви галузей або спеціальностей навчання різняться (дошкільна освіта, педагогіка та освіта, початкова або молодша школа тощо) [43]. У Польщі навчання здобувачів вищої

освіти створюється в рамках минулого циклу, які включають програми не менше 9 семестрів і не менше 300 кредитів ECTS. Поняття, зокрема практика, повинні займати не менше 2860 годин [56]. Хоча багато педагогів хочуть отримати вищу магістратуру після п'яти років вищої освіти, у 2013 році для персоналу, який працює з дітьми старшого віку в умовах центрів, був обов'язковим трирічний ступінь бакалавра [54]. У Польщі професійна підготовка майбутніх вихователів передбачає наступне: освітньо-педагогічну підготовку з психології та педагогіки (виховання, навчання, робота з голосом); предметно-галузеву підготовку; підготовку до викладання першого або основного предмета або проведення першого або основного типу занять, або підготовку до викладання додаткового предмета чи проведення додаткового типу занять [54].

У Польщі та інших країнах існує широкий спектр програм ЕСЕС, включаючи дитячі садки, дошкільні класи та підготовчі класи (нульовий клас). Так, загальний коефіцієнт зарахування до дошкільних закладів для дітей віком від 3 до 6 років становив 49 у 1999 році, але в 2011 році він зріс до 71 [66]. З 2004 по 2011 рік діти віком п'ять і шість років у Польщі повинні були ходити в дошкільний заклад. З вересня 2015 року всі діти віком від чотирьох років мають право на участь у ЕСЕС.

Проект «Там, де немає дошкільних закладів» (WTANP) заснований Фондом розвитку дитини Коменського у 2003 році з метою надання допомоги дітям із соціально незахищених груп населення в невеликих сільських поселеннях високоякісної дошкільної освіти. Моделі «мандрівного вчителя» з Португалії та польського сільського дошкільного центру 1920-х років послужили основою для програми WTANP. [6]. Особливості програми включають альтернативну форму дошкільної освіти; спосіб вибору вчителя; компонент підготовки вчителів; система забезпечення якості; співпраця з іншими зацікавленими сторонами; і акцент як на багатьох вчителів, так і на якість їх підготовки. Дошкільні заклади були засновані в будівлях, які вже були в селах і працювали щотижня від 9 до 20 годин. У групі було

десять-п'ятнадцять дітей, яким допомагали батьки та один учитель. Такий метод мав перевагу в тому, що він міг забезпечити роботу виховникам дошкільних закладів, які залишилися без роботи через закриття дошкільних закладів у сільській місцевості [7]. Початкове навчання та навчання без відриву від роботи були унікальними, а постійна оцінка та вдосконалення були успішними. Програма WTANP спричинила відкриття дошкільних закладів у 90% муніципалітетів Польщі.

Була підтверджена ефективність аналізованої програми підвищення готовності дітей до школи, доступу до дошкільної освіти для дітей із неблагополучними сім'ями та громадським задоволенням [64]. Наслідком цього стає все більше організацій, які дають освіту вчителям дошкільної освіти по всьому світу. Наразі програма WTANP, яку підтримує Європейський соціальний фонд та уряд Польщі, отримала першу нагороду Міністерства освіти за найкращу програму дошкільної освіти [64]. Це також надихнуло інші програми ЕСЕС щодо визнання альтернативних дошкільних програм.

Отже, з 2000 року доступ до ЕСЕС в країнах ЄС зріс, а також кількість вихователів ЗДО. Наслідком цього збільшується кількість організацій, які забезпечують навчання вчителів дошкільної освіти в усьому світі. На те, що ЕСЕС має переваги, уряди багатьох країн, що розвиваються мінімально не встановлюють мінімальні вимоги до вихователів дошкільної освіти та не приділяють достатньої уваги політиці та фінансуванню дошкільної освіти.

Досі немає рівності в кваліфікації вихователів дітей раннього віку з вихователями початкових та середніх класів. Багато країн, що розвиваються та розвинені демонструють цю тенденцію. Крім того, слід зазначити, що кваліфікація вихователів дошкільної освіти в країнах, що розвиваються, значно відрізняється від кваліфікації вихователів у країнах, розвинених.

Уряди підвищують професійні вимоги до навчання вихователів дошкільної освіти, після стандартів у багатьох країнах значно відрізняються. Зростає розуміння того, наскільки важливо, щоб працівники ЗНЗ були професійно підготовлені, з особливим акцентом на якість дошкільної освіти.

Згідно з даними ЮНЕСКО (аналіз майже 80 країн з низьким і середнім рівнем доходу), понад 90% вихователів дошкільної освіти досягли національних стандартів, але майже чверть показала цифри в своїх країнах, які склали менше 50% [59]. Дослідники виходять на думку, що рівень початкової професійної підготовки основних спеціалістів має бути встановлений на рівні бакалавра, і багато міжнародних звітів рекомендують мінімальний відсоток практикуючих фахівців рівня бакалавра для ЕСЕС. 60% часто згадується як еталон [28-29].

На те, що в усьому світі з'являється все більше організацій, які надають попередню підготовку вихователям дошкільної освіти, проблеми з підготовкою вихователів. Професійна підготовка, яка достатньо враховує вікові відмінності у догляді за дітьми та освітніми потребами дітей віком до трьох років і віком від трьох до шести років, останні ці вікові групи демонструють значні відмінності у розвитку. У деяких країнах ЄС стажери, які працюють з дітьми віком до трьох років, і стажери старшого віку можуть отримати доступ до різних курсів навчання.

У деяких країнах немає чітко визначеної політики, яка регулює навчання дітей віком від трьох до шести років. З іншого боку, вчителі ЕСЕС здійснюють ту саму (якщо так є) програму навчання для обох секторів у багатьох країнах. Для забезпечення якості ЕСЕС у кожній групі дітей потрібен щонайменше один кваліфікований (ISCED 5) працівник, який працює разом з іншими кваліфікованими співробітниками. Тим не менше, ті, хто працює з дітьми молодшого віку, мають нижчий рівень підготовки або взагалі не мають її.

Для забезпечення якості ЕСЕС у кожній групі дітей потрібен щонайменше один кваліфікований (ISCED 5) працівник, який працює разом з іншими кваліфікованими працівниками. Немає жодних підстав для того, щоб до професії раннього дитинства застосовувалися інші, нижчі стандарти. Інклюзивна професіоналізація потребує диверсифікації та загального підвищення формальних кваліфікацій. Це необхідно підкреслити з системної точки зору. Це означає, що ЕСЕС має забезпечити доступ до всіх ступенів кваліфікації, включаючи магістратуру та докторські ступені.

Аналіз системи підготовки фахівців з дошкільної освіти в країнах світу про те, що підготовка майбутніх вихователів у країнах ЄС є частиною єдиного європейського освітнього простору, що гарантує впровадження системи зовнішніх одиниць і впровадження ОПП у двоступеневій структурі освіти.

Висновки до розділу 1

Дослідження філософської та психолого-педагогічної літератури та наукових досліджень українських і закордонних авторів дозволило з'ясувати, що гуманістична освітня парадигма впливає на професійну підготовку майбутніх вихователів.

У результатах аналізу визначень, пов'язаних з об'єктом нашого дослідження, було показано, що їх неоднозначно інтерпретують. Для проведення дослідження основних визначень, які застосовуються для підготовки майбутніх вихователів ЗДО до роботи з дітьми раннього віку, класифікуються як загальні (наприклад, «освіта», «вища освіта», «професійна освіта», «педагогічна освіта» та « дошкільна освіта») та специфічні (наприклад, «підготовка», «професія», «професійна підготовка», «професійна підготовка майбутніх вихователів ЗДО», «готовність»).

Авторський дискурс визначає готовність майбутніх вихователів ЗДО працювати з дітьми раннього віку як особистісне утворення, професійно-особистісна якість, яка інтегрує комплекс фахових знань, умінь, навичок і компетентностей, найбільше для роботи з дітьми раннього віку, яке постійно розвивається та удосконалюється, а також досвіду (професіоналізм).

Під професійною підготовкою майбутніх вихованців ЗДО розуміємо процес, який охоплює систему організаційно-методичних заходів, спрямованих на досягнення певних цілей і результатів у формуванні компетентного фахівця зі знаннями, вміннями, навичками, накопиченим досвідом і сформованими компетентностями. Ми розрізняємо різні рівні підготовки для майбутніх вихователів ЗДО, включаючи фундаментальну, загальнокультурну та

професійну підготовку.

Професійна підготовка майбутніх вихователів ЗДО є комплексним процесом засвоєння та закріплення загальних і спеціальних знань, умінь і навичок. Це майбутнім фахівцям будуть виконувати певні професійні завдання та допомогти формуванню своїх професійних компетенцій.

Вихованець ЗДО, який працює з дітьми раннього віку, має певні обов'язки, такі як: материнська, гуманістичний, співчутливий, емоційно опосередкований тощо. Акцентуємо особливу увагу на материнській функції як функції обслуговування, піклування та догляду, яка спрямована на створення позитивного емоційного стану дітей, охорону їхнього здоров'я та забезпечення фізичного та психічного розвитку відповідно до віку та можливостей.

Аналіз закордонних систем підготовки вихователів дошкільної освіти дає змогу використовувати низку підходів, на яких обґрунтовується підготовка вихователів дошкільної освіти в Україні. Ці підходи включають інтеграцію; динамічність і поліфункціональність освітнього процесу; зв'язок між теоретичними та практичними діяльностями здобувачів освіти та реальним життям у дошкільній освіті; і спектр методів і форм педагогічного широкого впливу.

РОЗДІЛ 2

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ РАННЬОГО ВІКУ

2.1. Експериментальна підготовка майбутніх вихователів дошкільної освіти до роботи з дітьми раннього віку

У розробці програми підготовки майбутніх вихователів було визначено навчальні акценти на певних предметах і дисциплін (додаток А). Аналіз дисципліни робочих програм, включених до навчального плану підготовки бакалаврів спеціальності 012 Дошкільна освіта, показав, що питання, пов'язані з роботою дітей раннього віку, розглядаються лише в рамках невеликої частини дисципліни.

Ми дотримуємося вимоги Стандарту вищої освіти першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, ступінь «бакалавр», галузь знань 01 Освіта/Педагогіка, спеціальність 012 Дошкільна освіта (наказ Міністерства освіти і науки України від 21.11.2019 р. № 1456).

Студенти вивчають предмети з циклу загальної та професійно орієнтованої підготовки протягом першого та другого семестру навчання, щоб розвинути мотиваційно-емоційний компонент. У першому семестрі студенти вивчають «Вступ до спеціальності», «Педагогіку», «Вікову фізіологію та валеологію», «Загальну психологію» тощо.

Варто відзначити, що під час планування формувального етапу експерименту традиційного факультету були враховані. Як внаслідок, підготовка до роботи з дітьми раннього віку органічно увійшла в загальний контекст, доповнюючи, збагачуючи та уточнюючи його.

Отже, у річищі дослідження ми визначили дисципліни підготовки студентів спеціальності 012 Дошкільна освіта, що мають потенціал для реалізації основних завдань процесу підготовки студентів до роботи з дітьми

раннього віку.

Завдяки забезпеченню послідовності вивчення дисципліни відповідно до навчального плану, безперервності формування практичних умінь і навичок, єдності підходів до формування загальнопедагогічних методів діяльності майбутніх вихователів і близьких до проблем дослідження, а також формування педагогічної спрямованості мислення, професійного рефлексування та навичок прогнозування та аналізу педагогів, міждисциплінарні зв'язки. 'язки були створені та зміцнені.

Під час педагогічного експерименту викладачі кафедри впроваджували заходи на регулярній, постійній і узгодженій основі відповідно до розробленої моделі навчання.

На лекційних заняттях використовувалися різні методи, щоб мотивувати майбутніх вихователів ЗДО до процесу формування знань [33].

Вивчення інноваційного досвіду країн Європи та вродження в освітній процес інтерактивних технологій забезпечило можливість урізноманітнення використання освітніх технологій, наприклад: тренінг «Арифметика емоцій» (використання карток (за І. Матійків)); «Барометр емоцій» (за С. Ройз); технологія скаффолдінгу («Риштування»); «Дидактичний куферок» - інтерактивна гра з теми «Адаптація чи дезадаптація: хто винен і що робити?»; проект «Світлини раннього дитинства» (розвиток емпатійності); технологія «Пінборд» (мозковий штурм, метод встановлення конкретних запитань «хто, що, чому, коли, де, навіщо», метод реверсу, метод умовного способу); технологія «Світове кафе» (World Cafe): обговорення переглянутого відео про створення сенсорно збагаченого середовища; складання семантичних (опорних) конспектів; коучинг- зустріч із вихователями/методистами з теми «Сучасні технології знайомства з довкіллям дітей раннього віку», таксономія Б. Блума для розв'язування кейс-стаді тощо (див.Дод.Б).

Важливе місце на підготовчому етапі було відведено науково-дослідній діяльності студентів.

Наукова робота студентів під час експериментального навчання полягала

в пошуковій діяльності. Самостійне творче дослідження було основною формою цієї діяльності.

На формувальному етапі експериментальної програми студенти проводили дослідницьку роботу в таких сферах: науково-дослідна робота є важливою частиною навчання та відображена в навчальних планах і програмах, і вона є обов'язковою для всіх студентів (написання рефератів, виконання лабораторних, практичних, самостійних завдань, виконання нетипових дослідницьких завдань, розробка методичних матеріалів, виконання курсових, дипломних, рефератів тощо . д. У навчальному процесі студенти повинні виконувати науково-дослідну роботу, яка є додатковою навчальною програмою спеціальностей. вид діяльності спрямований на розвиток наукового світогляду Цей та сприяння розвитку методології та методів наукового пошуку [58].

Враховуючи об'єкт дослідження, протягом експерименту на кафедрі педагогіки і психології дошкільної та спеціальної освіти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича ми цілеспрямовано вводили до загального переліку тем тематику з педагогічної інноватики, що суттєво сприяло розширенню діагностичної компетентності; поглиблювали зміст професійної діяльності. Подаємо розгорнутий виклад означеного аспекту.

Курсову роботу з досліджуваної проблеми розглядали як самостійне наукове дослідження студента, виконане відповідно до основної мети і завдань під керівництвом викладача (наукового керівника).

Запропонована тематика курсових робіт подана в Додатку В.

Студенти брали участь у науково-дослідній роботі під час аудиторних занять: лекційних (написання конспектів і посібників), практичних (виконання аудиторних і домашніх завдань), семінарських (робота зі спеціальною літературою) і практичних (підготовка до презентацій наукових пошуків).

Так, скажімо, у межах вибіркової дисципліни «Методики раннього віку» студенти поряд з обов'язковим завданням для самостійної роботи виконували індивідуальні науково-дослідні завдання [34], що передбачало залучення їх в усі етапи наукового пошуку та вироблення відповідних компетентностей.

Отже, протягом формувального етапу експерименту керівники наукових робіт та студенти зверталися до тем, які з різних ракурсів розглядають інноваційні пошуки в галузі педагогіки, їх ефективність та особливості застосування в роботі з дітьми дошкільного віку.

Ми вважали, що науково-дослідна діяльність студентів є метод навчання, який базується на закономірностях і принципах організації наукового дослідження в гуманітарній галузі та спрямований на розвиток особистісних якостей і професійних здібностей студентів. Участь студентів у науково-дослідній роботі завдяки в собі навчання та пізнання, що потенційно домогтися нового досвіду в спеціально створених умовах ; спілкування — ділове, колективне та особистісне — і підвищення підвищеної готовності студентів використовувати інноваційні технології у своїй професійній діяльності.

Загалом можна сказати, що під час підготовки до експерименту відбувалося багато роботи, спрямованої на розвиток інтересу до професії та на створення ефективної роботи дітей раннього віку .

Важливим аспектом організації роботи на наступному етапі стало введення до переліку вибірових дисциплін ввели дисципліну «Методики раннього віку». Робоча програма курсу подана в Додатку Г. Його особливістю є практична орієнтація та достатньо вагомий відсоток самостійної роботи.

Мета навчальної дисципліни: сформувати знання студентів з науково-теоретичних, психологічних та методичних засад курсу «Методики раннього віку»; озброїти знаннями, уміннями застосовувати ефективні методики у роботі з дітьми раннього віку; розвивати творчі здібності студентів; виховувати в здобувачів вищої освіти соціальну активність, намагання керуватися в практичній діяльності принципами загальнолюдської моралі, сумлінного ставлення до виконання професійних обов'язків.

Курс вивчався у V семестрі, що дозволяло студентам надалі, у процесі педагогічної безперервної практики закріпити отримані знання.

У процесі роботи всі студенти керувалися набутими знаннями та власним

досвідом, що сприяло ефективній та ґрунтовній роботі при розгляді всіх питань та міцному засвоєнню нових знань.

Робимо висновок, що курс «Методики раннього віку» дав можливість студентам – майбутнім вихователям – розширити професійні знання, сформувати педагогічні вміння, методики у роботі з дітьми раннього віку; розвивати творчі здібності студентів; виховувати в здобувачів вищої освіти соціальну активність, намагання керуватися в практичній діяльності принципами загальнолюдської моралі, сумлінного ставлення до виконання професійних обов'язків.

Важливою в підготовці майбутніх вихователів до застосування інноваційних технологій у професійній діяльності на наступному етапі формувального дослідження стала педагогічна практика.

Навчальний план кафедри педагогіки і психології дошкільної та спеціальної освіти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича включає такі основні види виробничих та навчальних практик для студентів ЗДО:

- Навчальна пропедевтична практика в закладах дошкільної освіти
- *Навчальна (педагогічна) практика (в групах дітей раннього віку)*
- Навчальна (педагогічна) практика (в групах дітей дошкільного віку)
- Навчальна (психолого-педагогічна) практика (в групах дітей раннього віку)
- Навчальна (психолого-педагогічна) практика (в групах дітей дошкільного віку)
- Виробнича педагогічна практика в ЗДО до роботи з дітьми раннього віку
- Виробнича психологічна практика в ЗДО.

Організація роботи на цьому етапі передувала аналізу цілей, завдань і змісту різних практик відповідно до цілей, завдань і основних етапів підготовки майбутніх вихователів до роботи з дітьми раннього віку . На нашу думку, стандартні завдання для педагогічної практики необхідно передбачати, щоб

студенти були краще підготовлені до роботи з дітьми раннього віку.

Узагальнюючи педагогічне дослідження, необхідно зазначити, що в його процесі було впроваджено структурно-функціональну модель підготовки майбутніх вихователів до роботи з дітьми раннього віку.

Результати перевірки ефективності впровадження методики підготовки майбутніх вихователів до роботи з дітьми раннього віку представлено в наступному підрозділі.

2.2. Результати педагогічного експерименту та їх аналіз

Припускаємо, що система підготовки майбутніх вихователів ЗДО до роботи з дітьми раннього віку складається з різноманітних діяльностей, які об'єднують мотиваційно-емоційні, когнітивно-діяльні, комунікативно-творчі та рефлексивно-партисипативні елементи. Ці елементи пов'язані зі змістом і умовами професійної діяльності, які опановують майбутні вихователі. Поговоримо про окремі аспекти готовності майбутніх вихователів ЗДО до роботи з дітьми раннього віку (див. Рис. 2.1).

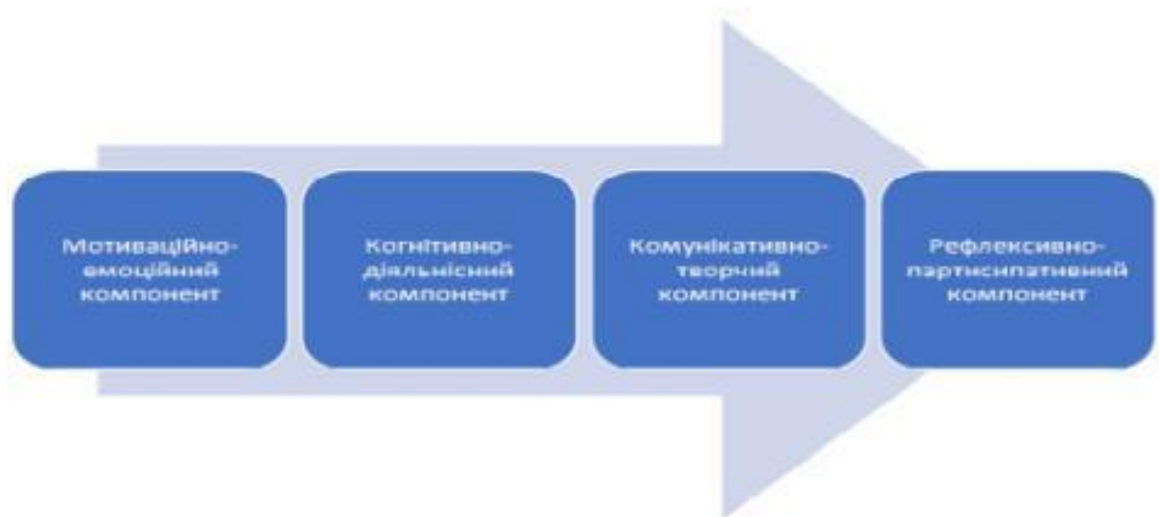


Рис. 2.1 Структура готовності майбутніх вихователів ЗДО до роботи з дітьми раннього віку

Наявність таких емоційних і мотиваційних факторів, які є частиною

готовності майбутніх вихователів ЗДО, включає наступне: відчуття натхнення, відповідальності, певності у власному успіху, мотивації, мети та зацікавленості в навчальній діяльності, а також позитивного ставлення до своєї роботи [31]. Цікавість у педагогічній діяльності, потреба успішно та якісно виконати завдання, бажання досягти успіху в навчанні та продемонструвати себе з кращою стороною є ключовими ознаками мотивації готовності до досягнення.

Внутрішня мотивація студентів вищої освіти включає орієнтацію на процес пізнання та його результати, а також зовнішню мотивацію, пов'язану з подоланням невдач, отриманням похвали, визнанням, нагородженням тощо [14].

Чутливість до дитини раннього віку, співчуття до учасників освітнього процесу та готовність до діалогічних взаємодій демонструють емоційний компонент.

Механізми налаштування на досягнення професійної мети є ознакою сформованості мотиваційно-емоційного компоненту. Суб'єктивні риси емоційної сфери майбутнього вихователя, адаптованість до освітнього процесу та інші фактори впливають на формування цієї частини.

Когнітивно-діяльний компонент є наступним компонентом педагогічної системи для підготовки майбутніх вихователів ЗДО до роботи з дітьми раннього віку.

Когнітивна складова цієї частини включає систему знань про сутність, структуру, функції та особливості навчальної діяльності студентів вищої освіти. Це може включати знання з педагогіки раннього дитинства, достатньо для ефективної роботи тощо.

Діяльний компонент включає загальні та професійно-спеціальні зміни, які дозволяють успішно взаємодіяти зі всіма дітьми.

Зміст діяльнісного критерію сформованості готовності майбутніх вихователів до роботи з дітьми раннього віку показує складну характеристику, включаючи систему знання психолого-педагогічних дисциплін, закономірності розвитку дитини раннього віку, вміння збирати, накопичувати та аналізувати

інформацію про дитину, вміння самостійно переносити свої попередні знання та навички, а також способи діяльності в ситуації взаємодії з дітьми раннього віку.

Ознаками сформованості когнітивно-діяльнісного компонента є: сукупність навичок, спрямованих на підвищення знань, розвиток когнітивних навичок і оволодіння способами пізнавальної діяльності; формування загальних і професійно-специфічних умінь, переважно для ефективної взаємодії з усіма учасниками дошкільного навчання; розвиток здатності до творчого мислення та самостійності під час навчання.

Комунікативно-творчий компонент системи професійної підготовки навчає майбутніх вихователів ЗДО таких навичок: вміння використовувати лінгвістичні, психологічні та педагогічні знання в практичній діяльності; навички комунікативної взаємодії; професійно-творчі комунікаційні навички; комунікабельність (здатність відчувати задоволення від спілкування з усіма учасниками освітнього процесу).

У нашій педагогічній системі є заключний компонент, рефлексивно-партисипативного. Його мета - допомогти студентам вищої освіти проявити креативність, критичність і дизайн мислення в процесі формування їх готовності працювати, щоб досягти мети підготовки майбутніх вихователів ЗДО. Ознаками сформованості комунікативно-творчого компонента є: динамічне особистісне утворення, що по цьому мистецтво мовлення та слухання; позитивне сприймання та розуміння дитини раннього віку, колег, батьків (або осіб, які їх замінюють), досягнення ефективної взаємодії; вміння природно та невимушено реалізовуватися в емоційному спілкуванні; демонстрація емпатії та рефлексії в комунікативній діяльності.

Для підготовки майбутніх вихователів ЗДО рефлексивно-партисипативна складова включає: участь і відповідальність кожного студента за освіту; спільне виявлення проблем у навчанні та рефлексивне рішення їх.

Цей аспект системи підготовки має вибір у формуванні рефлексивних взаємодій майбутнього педагога з іншими учасниками освітнього процесу, а

також дозволяє створити ефективні умови та механізми покращення взаємодії між викладачами та здобувачами вищої освіти. У кінцевому підсумку це призведе до формування рефлексивного ставлення як до своєї майбутньої педагогічної роботи, так і до роботи з дітьми раннього віку.

Рівень сформованості у здобувачів уміння підтримує рефлексивно-партисипативну взаємодію в майбутній роботі з дітьми раннього віку є показником успішного завершення цього етапу. Очікуваний результат виникає в тому, що майбутні вихователі ЗДО отримають навички рефлексії та партисипації, коли вони працюють з дітьми раннього віку .

Таким чином, кожен із компонентів (мотиваційно-емоційний, когнітивно-діяльний, комунікативно-творчий і рефлексивно-партисипативний) має свої особливі завдання та результати, а також форми, засоби, методи та прийоми, які забезпечують загальну динаміку формування готовності майбутніх вихователів ЗДО до роботи, починаючи з підвищення мотиваційно-емоційного стрижня особистості через її діяльно-когнітивну та комунікативну

Для того, щоб майбутні вихователі ЗДО були готовими працювати з дітьми раннього віку, є певні показники і критерії та рівні (див.Додаток Д).

З метою перевірки результативності впровадження системи професійної підготовки майбутніх вихователів ЗДО до роботи з дітьми раннього віку, необхідно було простежити за особливостями формування готовності майбутніх вихователів ЗДО до роботи з дітьми раннього віку в контрольній групі «до» і «після» експерименту. Для цього організовано підсумковий педагогічний моніторинг, який уможливив відстеження динаміки показників усіх компонентів запропонованої системи професійної підготовки майбутніх вихователів ЗДО до роботи з дітьми раннього віку, задля чого використано такі *методи*: анкетування, тестування, самооцінювання, кількісний та якісний аналіз, статистична й аналітична обробка даних, метод експертної оцінки [34].

Проаналізуємо результати за кожним із компонентів системи професійної підготовки.

Після експериментального навчання за критеріями визначався рівень сформованості мотиваційно-емоційного компоненту системи професійної підготовки майбутніх вихователів до роботи з дітьми раннього віку.

У таблиці 2.1 наведено результати розрахунків сформованості мотиваційно-емоційного компонента системи професійної підготовки майбутніх вихователів ЗДО до роботи з дітьми раннього віку в контрольній групі та експерименті здобувачів .

Таблиця 2.1

Рівні сформованості в здобувачів мотиваційно-емоційного компоненту
«до» і «після» експерименту (у %)

Рівні	«до» експерименту	«після» експерименту
Високий	12, 5	17, 1
Достатній	18, 3	27, 0
Середній	42, 1	35, 5
Початковий	27, 1	20, 4

Аналіз табл. 2.1 показує, що здобувачі «після» експерименту мають більші показники за високим та достатнім рівнями (17,1% та 27,0% відповідно), кількість студентів за цими рівнями «до» експерименту складає 12,5% та 18,3% респондентів. Водночас показники середнього та початкового рівнів мають протилежні кількісні показники: середній рівень 42,1% студентів контрольної групи і 35,5% студентів ек«після» експерименту, та 27,1% проти 20,4% за показниками початкового рівня.

Динаміку зростання рівня мотиваційно-емоційного компоненту «до» (ДЕ) і «після» (ПЕ) експерименту представлено на рис. 3.1.

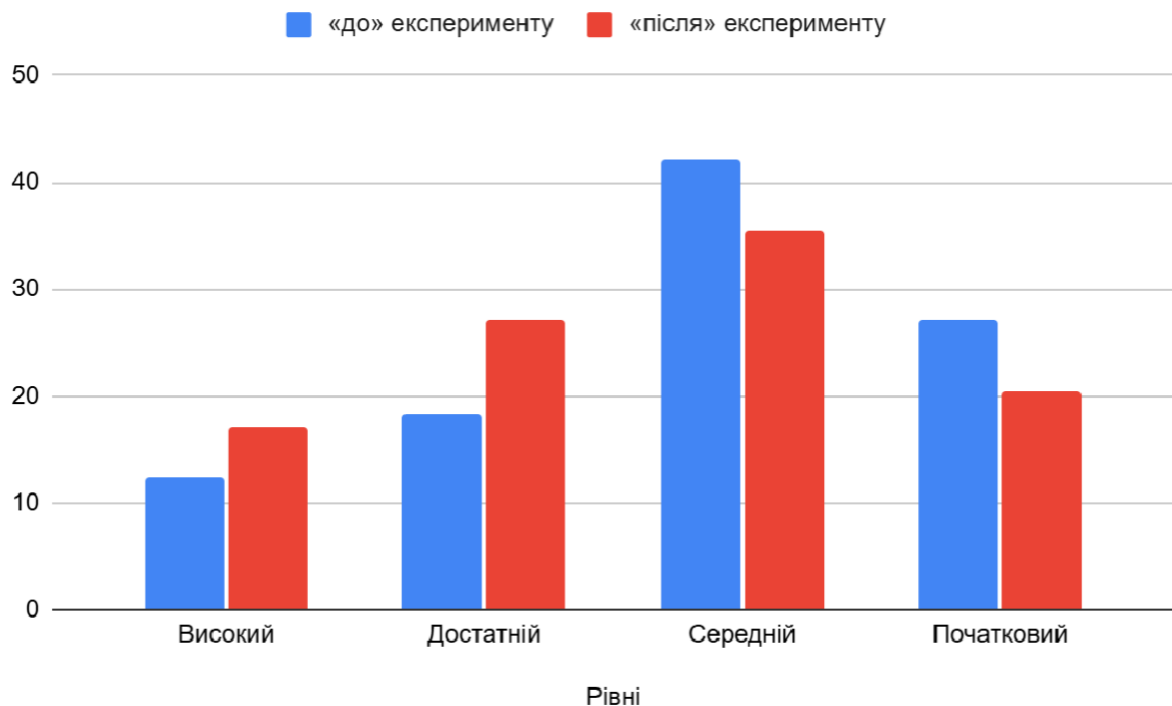


Рис. 2.1 Динаміка зростання рівнів мотиваційно-емоційного компоненту в майбутніх вихователів (у %)

За допомогою якісного аналізу отриманих даних за рівнями були виявлені значні зміни динаміки. Так, після експерименту кількість здобувачів зменшилася на 14,0% порівняно з початковим рівнем. Відзначимо, що кількість кандидатів, які знаходяться на достатньому або високому рівнях, зросла (розрив 14% та 7,2% відповідно).

Таким чином, відмінна позитивна динаміка у формуванні мотиваційно-емоційної складової. До експерименту лише 3,6% студентів перейшли з початкового рівня на середній рівень. Зазначимо, що 27,1% студентів залишилися на початковому рівні.

Результативність розв'язання завдань студентами «до» і «після» експерименту визначали рівень сформованості когнітивно-діального компонента системи професійної підготовки та його динаміку. У табл. 2.2. наведено результати його сформованості.

Таблиця 2.2

**Рівні сформованості в здобувачів когнітивно-діяльнісного
компоненту «до» і «після» експерименту (у %)**

Рівні	«до» експерименту	«після» експерименту
Високий	7,3	11,9
Достатній	31,8	40,7
Середній	47,4	38,5
Початковий	13,5	8,9

Якісний аналіз результатів контрольного зрізу показує, що після експерименту були помітні зміни у формулюванні цього компонента. Таким чином, діагностовано високий рівень сформованості когнітивно-діяльного компонента системи професійної підготовки у 11,9% здобувачів після експерименту та 7,3% до експерименту відповідно; достатній рівень був у 40,7% після експерименту та 31,8% до експерименту; середній рівень був у 38,5% та 47,4% відповідно; і початковий рівень був виявлений у 8,9% здобувачів після експерименту та 13,5% до експерименту відповідно.

Динаміку зростання рівня мотиваційно-емоційного компонента «до» (ДЕ) і «після» (ПЕ) експерименту представлено на рис. 3.2.

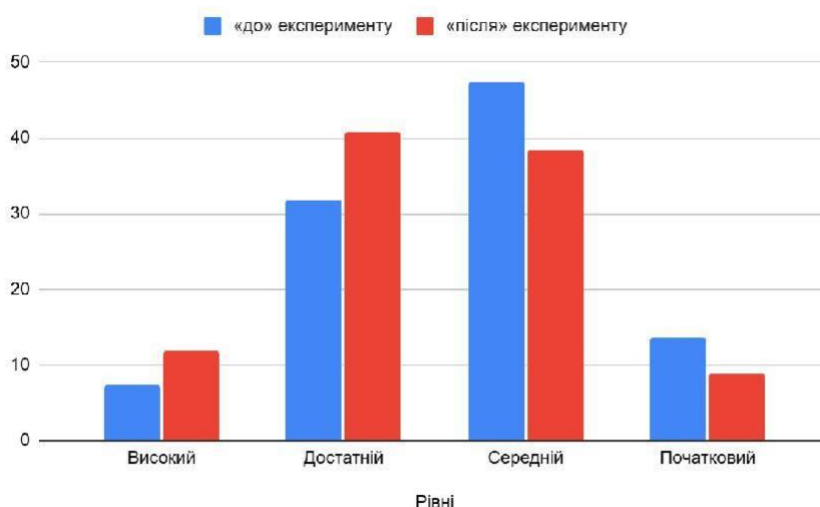


**Рис. 2.2 Динаміка зростання рівнів когнітивно-діяльнісного
компоненту в майбутніх вихователів (у %)**

У результаті якісного аналізу отриманих даних за рівнями були виявлені значні зміни в напрямі результативності серед учасників експерименту. Так, після другого діагностичного розрізу кількість студентів на початковому рівні знизилася на 15,6%, а кількість студентів на середньому рівні знизилася на 6,8%. З іншого боку, збільшення кількості студентів, які знайшли на достатньому та високому рівнях, з різницею у 6,7% і 15,7% відповідно. До експерименту лише 6,8% здобувачів перейшли з початкового рівня на середній рівень. Зазначимо, що на початковому рівні залишилося 13,5% студентів. Таким чином, відмінна позитивна динаміка у розвитку когнітивно -діального компоненту студентів після експерименту. Це явно пов'язано з тим, що дисципліни, які застосовуються під час циклу професійної підготовки, зосереджені на розгляді та реалізації міждисциплінарних зв'язків, є частиною цього навчального процесу. Таким чином, саме це сприяло формуванню цільної наукової структури знань про дітей раннього віку.

За допомогою критеріїв сформованості вмінь створення сенсорно збагаченого середовища, яке включало якість, комплексність, міцність і системність знань, оригінальність і самостійність дій, визначався рівень комунікативно-творчої складової системи професійної підготовки. Коефіцієнти наявності та сформованості комунікативних умінь і навичок, а також прояву творчості у створенні сенсорно збагаченого середовища були кількома величиною, що визначала рівень. Ми визначили кількість кандидатів, які відповідали кожному з рівнів, за допомогою методики констатувального експерименту. Таблиця 2.3 містить результати розрахунків сформованості комунікативно-творчої складової системи професійної підготовки майбутніх вихователів як у контрольній, так і в експериментальних групах.

Таблиця 2.3

**Рівні сформованості в здобувачів комунікативно-творчого компоненту
«до» і «після» експерименту (у %)**

Рівні	«до» експерименту	«після» експерименту
Високий	6,8	11,5
Достатній	25,5	33,8
Середній	34,9	31,8
Початковий	32,8	22,9

Якісний аналіз даних показав, що кількість здобувачів після експерименту зросла на високому рівні (різниця 7,9%). У цій групі також зростає кількість претендентів на достатній рівень (різниця 15,0 %). Відзначимо, що після експерименту початковий рівень на основі аналізу двох зрізів знизився на 15,1%.

Динаміку зростання рівня комунікативно-творчого компоненту «до» (ДЕ) і «після» (ПЕ) експерименту представлено на рис. 3.3.

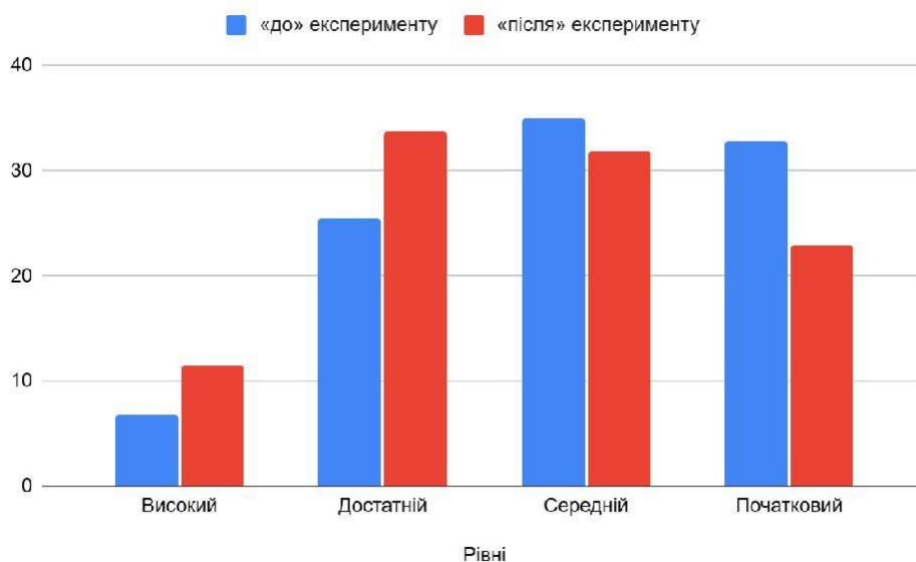


**Рис. 2.3 Динаміка зростання рівнів комунікативно-творчого компоненту
в майбутніх вихователів (у %)**

Таким чином, спостереження за поведінкою та діяльністю учасників після експерименту зазначених характеристик свідчать про те, що системи

професійного впровадження майбутніх вихованців ЗДО до роботи з дітьми раннього віку сприяли розвитку їхніх творчих здібностей.

Останньому етапу моніторингу присвячено виявлення змін у ступені сформованості рефлексивно-партисипативного компонента системи професійної підготовки майбутніх вихователів ЗДО до роботи з дітьми раннього віку. Результати показують значні відмінності в рівнях сформованості після експерименту (табл. 2.4).

Таблиця 2.4.

Рівні сформованості в здобувачів рефлексивно- партисипативного компоненту «до» і «після» експерименту (у %)

Рівні	«до» експерименту	«після» експерименту
Високий	3,5	7,3
Достатній	19,6	27,1
Середній	43,2	31,8
Початковий	33,7	33,9

Результати, представлені в табл. 5.292.4, показують, що в 7,3% учасників виявлено високий рівень ; достатній рівень був 27,1%; середній рівень був 31,8%; і початковий рівень становив 33,9%. Таким чином, до експерименту було встановлено високий рівень у 3,5% студентів, достатній рівень у 19,6%, середній рівень у 43,2% та початковий рівень у 33,7%.

Дослідження показало, як змінюється здатність учасників після експерименту створювати та підтримувати професійні рефлексивні відносини. Ці відносини виявляються в здатності ефективно використовувати самопізнання та самоаналіз, власне ставлення до пізнання об'єкта , формування конкретних партисипних умінь у практичній професійній діяльності, а також у здатності узагальнювати фактори та прояви, які виявляються в уміннях створення сенсорно збагаченого середовища та визначати їх значення.

Динаміку зростання рівня рефлексивно- партисипативного компоненту

«до» (ДЕ) і «після» (ПЕ) експерименту представлено на рис. 2.4.

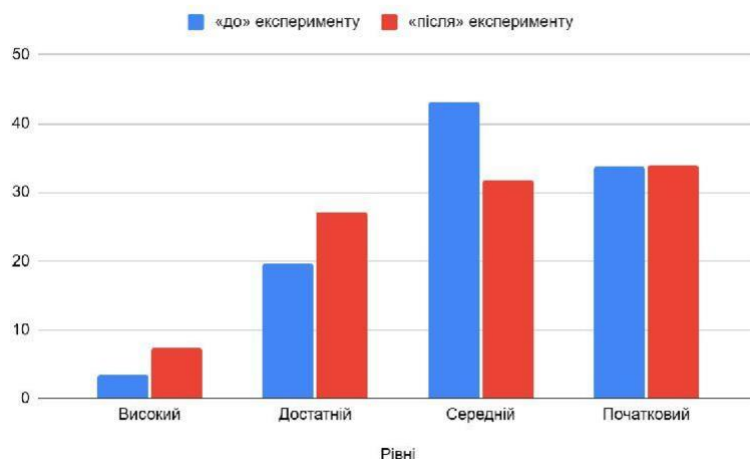


Рис. 2.4 Динаміка зростання рівнів рефлексивно- партисипативного компоненту в майбутніх вихователів (у %)

Якісний аналіз показників показав, що учасники після експерименту критично ставилися до власної професійної діяльності, правильно оцінювали свій рівень готовності виконувати професійні обов'язки, контролювали свої дії, бажали нового досвіду та проводили дослідницьку діяльність з метою саморозвитку та саморозвитку. Тим не менше, студенти до експерименту, що їм було важко оцінити свою діяльність. Вони здебільшого були успішні знизити свій рівень підготовленості та зацікавлені в обов'язковому керівництві. Очевидно, що якісні та якісні результати сформованості компонентів системи професійної підготовки респондентів після експерименту відрізняються від результатів до експерименту. Це пов'язано з тим, що відповідна модель використовувалася лише в експериментальній групі.

Система професійної підготовки майбутніх вихователів ЗДО до роботи з дітьми раннього віку після експерименту вище, ніж до експерименту, базується на якісному аналізі показників, які базуються на порівнянні результатів моніторингу діагностичних рівнів здобувачів. Рівень достатньої готовності після експерименту склав 41,6 %, що на 12,9 % вище, ніж до експерименту (28,7 %). Початковий рівень становив 24,5% і 32,3% відповідно (різниця 7,8%), а середній рівень становив 26,6% у студентів після експерименту та 38,0% до

експерименту (різниця 11,4%).

2.3. Організаційно-педагогічні умови підготовки майбутніх вихователів до роботи з дітьми раннього віку

Проведений теоретичний аналіз особливостей підготовки майбутніх вихователів до роботи з дітьми раннього віку обумовлює необхідність створити організаційно-педагогічні умови, які дозволяють ефективно та ефективно працювати вихователям після проведення теоретичного аналізу підготовки майбутніх вихователів до роботи з дітьми раннього віку.

Узагальнення досліджень дозволило застосувати основні організаційно-педагогічні умови підготовки майбутніх вихователів до використання нових технологій у вашій роботі [27]. Розглянемо їх більш обґрунтовано.

1. Нормативно-правові умови складають основу для підготовки майбутніх вихователів. Ці нормативи включають Закон України «Про освіту», Закон України «Про вищу освіту», Концепцію розвитку освіти на 2015–2025 рр., Положення та накази МОН України. Вони також регулюють науково-педагогічну діяльність викладачів (Положення про атестацію та підвищення кваліфікації науково-педагогічних кадрів, Положення про здобуття наукових ступенів, індивідуальні плани викладання).

Зазначимо, що перелік наявної нормативної бази має результат наступне: сучасні вимоги до викладача вищої школи; особливості, специфіку та можливості вищої школи; реальний стан професійно-особистісного розвитку працівників дошкільної освіти; їхні потреби та інтереси [66].

2. Міждисциплінарне інтегрування дисципліни, щоб підготувати майбутніх вихователів до роботи з дітьми раннього віку.

Міжпредметне структурування змісту визначається уні та цілеспрямованому використанню навчальних предметів для формування мотиваційно- ціннісного , когнітивного та операційного компонентів готовності

майбутніх вихователів до роботи з дітьми раннього віку.

3. Особливе значення має кадрове забезпечення під час підготовки майбутніх фахівців. Очевидно, що цілі та завдання освітнього процесу вищої школи повинні визначати зміст професійної підготовки майбутніх спеціалістів. Як наслідок, підготовка студентів повинна бути забезпечена висококваліфікованими педагогами, які здатні виконувати такі функції:

- освітня - навчання загальнокультурних, професійних і предметних знань;
- розвивальна - розвиток інтересів, потреб, нахилів і здібностей учнів;
- виховна - формування професійно-значущих якостей особи, соціально-значущих мотивів і потреб учнів у професійній діяльності; і
- захисна - підвищення рівня соціальної захищеності майбутніх фахівців [53].

4. Матеріально-технічна готовність педагогічного процесу є важливою умовою забезпечення майбутньої готовності вихователів. Це означає використання всіх наявних технічних ресурсів, таких як комп'ютери та мультимедійні ресурси, а також нових форм подання, обробки, зберігання та використання інформації як у традиційних (паперових), так і в нетрадиційних (електронних) формах.

5. П'ята організаційно-педагогічна умова застосування того, що важливо для студентів вивчати та використовувати сучасні технології для особистого та професійного розвитку.

6. Використання інноваційних технологій навчання у процесі фахової підготовки.

7. Розвиток особистісно-орієнтованого інтересу студентів до практичної підготовки шляхом визнання індивідуальних особливостей кожного учасника експерименту, адаптації та диференціації завдань практичної підготовки, надання йому можливості вибирати власну траєкторію підготовки та проведення занять, демонстрації особистісного потенціалу тощо.

8. Формування професійної ідентичності, що забезпечує цілісність мотиваційно-цільового, когнітивного, операційно-технологічного, процесуально-творчого та рефлексивно-оцінювального етапів підготовки майбутніх вихователів до застосування інноваційних технологій у роботі з дітьми дошкільного віку.

9. Здійснення підготовки до роботи з дітьми раннього віку в умовах єдності між теоретичною, методичною та науковою підготовкою студентів – майбутніх вихователів.

Сформовані педагогічні умови підготовки студентів до роботи з дітьми раннього віку являють собою цілісність, яка направлена на забезпечення ефективної підготовки майбутніх вихователів до застосування інноваційних технологій.

Отже, підготовку майбутніх вихователів до роботи з дітьми раннього віку ми розглядаємо як цілісний процес, що має мету та завдання і являє собою сукупність складників компонентів, які поетапно реалізуються при створенні та дотриманні організаційно-педагогічних умов.

Висновки до розділу 2

Проведене дослідження дозволило узагальнити вивчене, сформулювати деякі висновки.

Готовність студентів до роботи з дітьми раннього віку це комплексний психолого-педагогічний феномен, що характеризується наявністю у майбутнього фахівця системи знань, умінь, навичок, особистісних якостей та мотивації, необхідних для успішного здійснення професійної діяльності з дітьми дошкільного віку..

Поетапність логіки підготовки вихователя передбачала на підготовчому етапі коригування змісту навчальних дисциплін із циклу професійної та практичної підготовки; активізацію самостійного інноваційного пошуку

студентів; на теоретичному – уведення додаткового спецкурсу «Методики раннього віку» і, насамкінець, – практичному – перенесення одержаних знань, практичних умінь і навичок у різні види педагогічної практики впродовж усього терміну навчання у вищій школі.

За результатами дослідження підготовки педагогів до і роботи з дітьми раннього віку, у логіці формування інноваційної компетентності, відповідної готовності та її компонентів виділено такі складники підготовки стосовно порушеної проблеми: мотиваційно-цільовий; когнітивний; операційно-технологічний; процесуально-творчий; рефлексивно-оцінювальний.

Підсумовуючи, зазначимо, що змістово-діяльнісний блок забезпечує підготовку студентів до виконання функцій вихователя (аналітично-цільової, організаційно-управлінської, соціально-розвивальної, інформативної, рефлексивної, дослідно-творчої).

Результативний блок моделі підготовки майбутніх вихователів до роботи з дітьми раннього віку описує очікуваний результат – вироблення у студентів готовності до роботи з дітьми раннього віку .

Обґрунтовано організаційно-педагогічні умови, які забезпечують ефективність та ефективність структурно-функціональної моделі. Ці умови включають нормативно-правові правила; міждисциплінарне інтегрування дисциплін; забезпечення кадрами; матеріально-технічне забезпечення навчального процесу; підвищена мотивація для навчання та використання сучасних технологій у навчальному процесі та фаховій підготовці; і орієнтація на особистість у практичній підготовці.

У пошуку ефективних шляхів формування готовності студентів-випускників до роботи з дітьми раннього віку певний резерв ми вбачали у створенні такої структури навчання, у якій комплексним поєднанням педагогічних умов її реалізації обумовлювалося теоретичне, практичне та наукове в неподільній єдності.

На підставі результатів формувального етапу дослідження доходимо

висновку що, розроблена експериментальна підготовка забезпечує підготовку майбутніх вихователів до роботи з дітьми раннього віку у професійній діяльності, а також засвідчує доцільність її впровадження у професійно-педагогічну підготовку майбутніх вихователів у вишах України.

ВИСНОВКИ

У роботі пропонують нові підходи, які можуть підвищити якість підготовки майбутніх вихователів ЗДО до роботи з дітей раннього віку. Дослідження привело до таких результатів:

Аналіз наукових джерел у галузі філософії, психології та педагогіки, а також вітчизняного та міжнародного досвіду; обґрунтовано теоретико-методологічні основи науково-педагогічної проблеми підготовки майбутніх вихователів загалом, а також підготовки вихователів до роботи з дітьми раннього віку.

Проаналізовано досвід інших країн щодо підготовки майбутніх вихователів дошкільної освіти та визначено, як цей досвід можна впровадити у вітчизняну систему дошкільної освіти.

Проведено понятійно-термінологічний аналіз професійної компетентності; визначено елементи; та розроблено критерії та показники рівнів сформованості готовності майбутніх вихователів ЗДО до роботи з дітьми раннього віку. Професійна підготовка майбутніх вихователів ЗДО є процесом, який охоплює систему організаційно-методичних заходів, спрямованих на досягнення певних цілей і формування компетентного фахівця зі знаннями, уміннями, навичками, накопиченим досвідом і сформованою професійною компетенцією. У процесі навчання майбутніх вихователів дошкільної освіти є багато основних, загальнокультурних і професійних компонентів.

Уточнено, що включає в себе підготовку майбутніх вихователів раннього віку до роботи з дітьми раннього віку, яке забезпечує розвиток здатності до партнерської взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу, включаючи батьків, дітей молодшого віку та вихователів, а також використання практики та усвідомленого. психічного реагування.

Розроблено та обґрунтовано структуру підготовки майбутніх вихователів ЗДО.

Педагогічна система професійної підготовки майбутніх вихователів ЗДО до роботи з дітьми раннього віку обґрунтовується на гуманістичній освітній парадигмі та забезпечує цілеспрямоване управління освітнім процесом. Мета цієї системи створена в тому, щоб майбутні вихователі ЗДО були готові працювати з дітьми раннього віку. Педагогічна система складається з таких елементів: зміст, етапи підготовки, методологічні підходи, компоненти (мотиваційно-емоційний, когнітивно-діяльний, комунікативно-творчий, рефлексивно- партисипативний), критерії (мотиваційно - стійка мотивація до реалізації гуманістичної);

Здійснено експериментальну перевірку того, наскільки добре працює система навчання майбутніх вихователів дошкільної освіти до роботи з дітьми раннього віку. Для аналізу результатів дослідження результати до та після експериментальної роботи. Обчислення результатів підтвердили, що результати були достовірними.

Система професійної підготовки майбутніх вихователів ЗДО до роботи з дітьми раннього віку після експериментальної роботи вищій, ніж до експериментальної роботи, складається з якісного аналізу показників. Рівень достатньої готовності після експериментальної роботи склав 41,6 %, що на 12,9 відсотка більше, ніж до експериментальної роботи. (різниця 28,7 %). У студентів після експериментальної роботи 26,6 % мали середній рівень, а до експериментальної роботи 38,0 %, що становить 11,4% різниці. У студентів після експериментальної роботи початковий рівень становив 24,5 %, а до експериментальної роботи 32,3 %, що становить 7,8 % різниці. Дані, отримані під час експерименту, свідчать про те, що розроблена нами методика підготовки майбутніх вихователів ЗДО до роботи з дітьми раннього віку є ефективною.

Дослідження не охоплює всі наявні аспекти проблеми, і його можна продовжувати. В подальших наукових дослідженнях, які досліджують питання, пов'язані з формуванням готовності майбутніх вихователів ЗДО до роботи в умовах раннього втручання, інклюзивної освіти тощо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алексеева Ю. А., Смольнікова Г. В. Навчальна психодіагностична практика: метод. реком. [2-е вид., доп.]. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 46 с.
2. Алексеєнко-Лемовська Л. В. Складники професійної компетентності вихователів закладів дошкільної освіти: педагогічна майстерність, педагогічна творчість. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Сер. 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи. 2019. Вип. 69. С. 5-9.
3. Андріяшин В. І., Карачун Л. В. Забезпечення наступності засобами міжпредметних зв'язків. Науковий часопис національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. 2010. Вип. 6. С. 9-13.
4. Андрущенко В. П., Андрущенко Т. В., Савельєв В. Л. Конституціоналізація освітнього простору Європи: аксіологічний вимір. Київ: «МП Леся», 2014. 288 с.
5. Андрущенко В. П. Інтеграція цінностей: Педагогічний досвід Європи. Стаття перша. Велика Хартія Університетів. Вища освіта України: теорет. та наук.-метод. часоп. 2013. № 1. С. 5-10.
6. Андрущенко Т. В. Ціннісна палітра європейського простору освіти (український вимір). Науковий Часопис національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Сер. 12: Психологічні науки. 2016. № 4. С. 107-113.
7. Аніщук А. М. Підготовка майбутніх вихователів до здійснення соціалізації дошкільника. Наукові записки. Сер.: «Психолого-педагогічні науки». 2009. Вип. 6 (2). С. 231-234.
8. Антонюк Л. Л., Василькова Н. В., Ільницький Д. О. Компетентнісний підхід у вищій освіті: світовий досвід. Київ: КНЕУ, 2016. 61 с.
9. Аронова Р. С. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців дошкільного виховання у педагогічних коледжах: дис. ... канд. пед.

наук: 13.00.04 / Класичний приват. ун-тет. Запоріжжя, 2016. 263 с.

10. Атрощенко Т. О., Попович О. М. Характеристика фахової компетентності як індикатора професійного становлення майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. Актуальні проблеми навчання і виховання в умовах інтеграційних процесів в освітньому та науковому просторі: зб. тез доповідей V всеукр. наук.-практ. Інтернет-конф. (Мукачєво, 4 лист. 2022 р.). Мукачєво: МДУ, 2022. С. 97-101.

11. Бабій І. В., Максимчук Б. А., Малихін А. О., Сивохоп Е. М., Короткіх М. А., Грицун Ю. М., Маляр Н. С., Максимчук І. А. Історичні передумови розвитку педагогічної майстерності. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія № 15. Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт). Київ: Видавництво НПУ імені М.П. Драгоманова, 2019. Вип. 11 (119). С. 12-18.

12. Бадер С. О. Система формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у фаховій підготовці: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Державний заклад «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Старобільськ, 2020. 44 с.

13. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні URL: <http://mon.gov.ua/activity/education/doshkilna/> (дата звернення: 17.02.2021).

14. Балаєва К. С. Підготовка майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до застосування інноваційних технологій у професійній діяльності: [моногр.]. Чернівці: Місто, 2018. 296 с.

15. Батечко Н. Методологія освітології: синергетичний аспект. Освітологічний дискурс. 2017. № 1-2. С. 16-17.

16. Бацуровська І. В. Теоретико-методичні основи вдосконалення системи освіти: дидактичний аспект: [моногр.]. Херсон: КВНЗ «ХАНО», 440 с.

17. Безсонова О. Мистецтво перших кроків: довідник-порадник. Київ: Слово, 2019. 144 с.

18. Березовська Л. І. Самовиховання та саморегуляція особистості: навч. посіб. Київ: Слово, 2011. 168 с.

19. Бех І.Д. Особистість на шляху до духовних цінностей: [моногр.]. Київ-Чернівці: Букрек, 2018. 296 с.
20. Беленька Г. В. Підготовка вихователів дітей дошкільного віку: вектор євроінтеграції. Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка. 2021. № 35 (1). С. 30-35.
21. Виховання дітей раннього віку в закладах дошкільної освіти різних типів: [моногр.] / С.А. Васильєва, Н.В. Гавриш, В.В. Рагозіна / за наук. ред.Н.В. Гавриш. Кропивницький: ІМЕКС - ЛТД, 2021. 226 с.
22. Гавриш Н., Барна Х., Половіна О. Осердечення змісту професійної підготовки як чинник особистісно-професійного зростання майбутніх педагогів дошкільної освіти. Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology. Budapest. 2016. IV (45). P. 42-46.
23. Гавриш Н., Шкляр Н. Професійна підготовка майбутніх педагогів-вихователів до роботи з дітьми раннього віку на етапі адаптації до нових соціальних умов. Освіта ХХІ ст.: Реалії, виклики, тенденції розвитку: [кол. моногр.]. Nameln: InterGING, 2020. P. 358-371.
24. Гальченко В. М., Репетій С. Т. Комунікативна компетентність як умова і наслідок духовно-творчого розвитку майбутніх педагогів: [зарубіжна кол. моногр.]. Рига: «Baltija Publishing», 2019. С. 303-321.
25. Головань М. С. Компетенція та компетентність: порівняльний аналіз понять. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології.Вип. 8. С. 224-233.
26. Дичківська І. М. Підготовка майбутніх вихователів дошкільних закладів до інноваційної педагогічної діяльності: теорія і методика: [моногр.]. Рівне: Зень О. [вид.], 2017. 371 с.
27. Дичківська І. М. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів до інноваційної педагогічної діяльності: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2018 40 с.
28. Дмитренко А. П. До питання про термінологічні дефініції з

проблеми формування професійної компетентності майбутніх вихователів. Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. 2019. Вип. 3 (326). С. 203-212.

29. Докучаєва В. В. Верифікація як критерій результативності науково-педагогічного дослідження. Педагогічні науки. 2017. Вип. 80(1). С. 14-20.

30. Драч І. І. Компетентнісний підхід як ключовий методологічний інструмент модернізації підготовки майбутніх викладачів вищої школи. Теорія та методика управління освітою. 2011. Вип. 7. С. 117-125.

31. Дубасенюк О. А. Інновації в освіті: інтеграція науки і практики. Інновації в освіті: інтеграція науки і практики: зб. наук.-метод. праць / за заг. ред. О.А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. С. 12-28.

32. Еволюція педагогічної освіти в Україні на етапі націєтворення: [моногр.] / А. В. Сущенко, Т. І. Сущенко, О. О. Фунтікова та ін.; [за заг. ред. О. О. Фунтікової]. Запоріжжя: КПУ, 2008. 392 с.

33. Жадленко І. О. Формування професійно-етичної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у процесі фахової підготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Класичний приват. ун-тет. Запоріжжя, 2017. 282 с.

34. Заретдінова Е. Сутнісна характеристика середовищного підходу до сучасної вищої освіти. Естетика і етика педагогічної дії. 2017. Вип. 16. С.36-44.

35. Зданевич Л. В., Курило О. Й., Попович О. М. Розвиток творчого потенціалу майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у процесі професійної підготовки. Інноваційна педагогіка. Одеса, 2019. Вип. 18, т. 1. С. 187-190.

36. Зданевич Л. В., Попович О. М. Використання різних видів професійних мультимедійних презентацій як важливого методу просування освітніх послуг у практичній підготовці слухачів магістратури зі спеціальності «Дошкільна освіта». Впровадження сучасних технологій в процесі забезпечення якісної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти: зб. наук. праць за

матеріалами міжнар. наук.-практ. конф. (Хмельницький, 15 трав. 2019 р.).

Хмельницький, 2019. С. 114-118.

37. Зданевич Л. В., Попович О. М. До питання особистісного розвитку дітей раннього віку . Науковий вісник Мукачівського державного університету. Сер.: «Педагогіка та психологія». Мукачево: МДУ, 2019. Вип. 2 (10), ч. 2. С. 55-57.

38. Іванчук С. А. Закономірності та принципи професійної підготовки майбутніх вихователів до формування екологічно доцільної поведінки дітей дошкільного віку. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Сер. 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи :зб. наук. праць. Київ: Видавничий дім «Гельветика». 2021. Вип. 84 (т. 1). С. 76-80.

39. Карабаєва І. І., Савінова Н. В. Моніторинг якості дошкільної освіти: кваліметричний підхід до оцінки розвитку дитини. Київ: ТОВ «МЦФЕР - Україна». 2016. 184 с.

40. Кіпаренко О. Сенсорна інтеграція як метод корекції розладів у дітей. Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології». 2020. № 49. URL: <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2020-49>.

41. Коваленко О. В. Мотиваційна готовність майбутніх вихователів дітей дошкільного віку до самореалізації у професійній діяльності: критерії та показники рівня. Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. 2020. Вип. 16 (4). С. 102-117.

42. Коновальчук І. І. Підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти на засадах компетентнісного підходу: теоретичний аналіз. Науковий вісник Чернівецького університету. Сер.: Педагогіка та психологія. 2015. Вип. 764. С. 65-72.

43. Концепція освіти дітей раннього та дошкільного віку / Національна академія педагогічних наук України. Київ: ФОП Ференець В. Б., 2020. 44 с.

44. Концепція освіти дітей раннього та дошкільного віку: виклики та шляхи розв'язання / С. Сисоєва, О. Рейпольська. Освіта ХХІ століття: Реалії, виклики, тенденції розвитку: [кол. моногр.] / за наук. ред. проф. Г. Цветкової. -

Hameln: InterGING, 2020. С. 84-100.

45. Концепція розвитку освіти України на період 2015-2025 років.
URL:<https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-konceptsiyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>
46. Красільнікова О. Компетентнісний підхід як основа філософії освіти. Вісник Київського національного торговельно-економічного університету. Сер.: Філософія освіти. 2018. Вип. 1. С. 147-168.
47. Куліш Р. В. Підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти до професійної діяльності. Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Сер.: Педагогічні науки. 2015. Вип. 1.45 (106). С. 73-77.
48. Листопад О. А. Експериментальне дослідження формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. Наука і освіта. 2015. Вип. 9. С. 125-131.
49. Олійник М. В. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в країнах Східної Європи: дис. ... докт. пед. наук: 01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки». Тернопіль, 2016. 38 с.
50. Пометун О. І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий підхід та українські перспективи: [кол. моногр.]. Київ: К.І.С, 2004. С. 66-72.
51. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка: [підруч.]. [4-те вид., переробл.]. Київ: ВЦ «Академія», 2018. 408 с.
52. Поніманська Т. І. Гумнізація освіти - ознака якості. Дошкільне виховання. 2016. № 9. С. 2-5.
53. Попович О. М. Педагогічні умови підготовки майбутніх вихователів дітей раннього віку до роботи закладу дошкільної освіти. Науковий вісник Сіверщини. Сер.: Освіта. Соціальні та поведінкові науки: науковий журнал. Чернігів: Академія ДПТС, 2023. № 1 (10). С. 192-204. doi: <https://10.32755/sieducation.2023.01.192>

54. Рейпольська О. Д. Концепція освіти дітей раннього та дошкільного віку: новий погляд. Вісник НАПН України. 2020. Т. 2, № 1. URL: <http://visnyk.naps.gov.ua/index.php/iourna>
55. Рейпольська О. Д. Концепція освіти дітей раннього та дошкільного віку. Київ: ФОП Ференець В. Б., 2020. 44 с.
56. Трофаїла Н.Д. Підготовка майбутніх вихователів до емоційного розвитку дітей дошкільного віку: автореф. дис. ... канд пед. наук: 13.00.08 / ДЗ «Південноукраїнський нац. пед. ун-тет ім. К.Д. Ушинського». Одеса, 2019. 22 с.
57. Трофаїла Н.Д. Підготовка майбутніх вихователів до емоційного розвитку дітей дошкільного віку: автореф. дис. ... канд пед. наук: 13.00.08 / ДЗ «Південноукраїнський нац. пед. ун-тет ім. К.Д. Ушинського». Одеса, 2019. 22 с.
58. Троцько Г.В. Теоретичні питання формування професійно-педагогічної готовності майбутнього вчителя. Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992-2002: Збірник наукових праць до 10-річчя АПН України / Академія педагогічних наук України. Харків: ОВС, 2002. Ч.1. С.200-209.
59. Уличний І.Л. Рефлексія як механізм фахової підготовки майбутнього вчителя. Наукові записки. Сер.: Педагогічні науки. 2020. Вип. 190. С. 151-155.
60. Фещенко Н. М. Лурія Олександр Романович. Енциклопедія Сучасної України: енциклопедія [електронна версія] / ред.: І.М.Дзюба, А. І.Жуковський, М. Г.Железняк та ін.; НАН України, НТШ. Київ: Інститут енциклопедичних досліджень НАН України, 2017. Т. 18. URL: <https://esu.com.ua/article-59349> (дата звернення: 04.05.2019).
61. Філософський енциклопедичний словник / В. І. Шинкарук (гол. редкол.) та ін.; Л. В. Озадовська, Н. П. Поліщук (наук. ред.); І.О. Покаржевська (худ. оформл.). Київ: Абрис, 2002. 742 с.
62. Фруктова Я. С. До питання проектування сучасного освітнього середовища. Освітнє середовище як методична проблема. Херсон: Вид-во ХДУ, 2006. С. 72-73.

63. Хало З.П. Підготовка педагогів до роботи у дитячих садках Німеччини у контексті завдань розумового розвитку дитини. Молодий вчений. 2018. № 3.1 (55.1). С. 181-186.

64. Хілтунен О. Одинадцять міфів педагогіки саморозвитку або Неупереджена прогулянка Монтессорі-школою. Українська освіта. Чому Марія Монтессорі? Київ: КМПУ ім. Б.Д. Грінченка, 2003. С. 17-22.

65. Хоружа Л.Л. Компетентнісний підхід в освіті: ретроспективний погляд на розвиток ідеї. Педагогічна освіта: теорія і практика. 2007. № 7. С. 178-184.

66. Хриков Є.М. Педагогічні умови в структурі наукового знання. Шлях освіти. 2011. № 2. С. 11-15.

67. Цветкова Г. Г. Емоційний інтелект: ментальна основа професійного самовдосконалення викладача вищої школи. Наука і освіта. № 8. С. 49-59.

ДОДАТКИ

Додаток А

Навчальні акценти реалізації педагогічних умов підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до роботи з дітьми раннього віку

Педагогіка загальна
Психологія загальна
Психофізіологія дітей дошкільного та молодшого шкільного віку
Педіатрія
Вступ до педагогічної діяльності
Комп'ютерні технології у роботі з дітьми
Література для дітей дошкільного віку з практикумом виразного читання
Педагогіка дошкільна
Психологія дитяча
Основи природознавства з методикою
Теорія та методика співпраці з родинами
Теорія та методика формування елементарних математичних уявлень у дітей дошкільного віку
Дошкільна лінгводидактика
Теорія та методика фізичного виховання і валеологічної освіти
Основи наукових досліджень
Основи образотворчого мистецтва з методикою
Художня праця з основами дизайну
Теорія та методика музичного виховання дітей дошкільного віку
Ознайомлення дітей з суспільним довкіллям Психодіагностика дітей дошкільного віку з практикумом Психолого-педагогічна корекція дітей дошкільного віку з практикумом

Інтерактивні технології, які включено в освітній процес

Інтерактивна технологія «Дидактичний куферок» (розроблено автором)

Використання авторської інтерактивної технології навчання охоплює обов'язкові етапи.

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 чіткою, наочною та лаконічною, може складатися із загальних і окремих правил для різних ролей.

Перший етап - підготовчий: 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). У процесі моделювання гри ми не виключали також варіант бліцопитування, враховуючи рівень підготовки здобувачів освіти, їхньої мотивації до набуття професійної майстерності. Пропедевтика передбачає розуміння здобувачами освіти: реальності ситуації, її актуальності для практичної діяльності майбутніх вихователів, відповідність предметної галузі, комплексність завдань і відсутність єдиного правильного рішення.

Наступний етап - проведення гри. У структурі «Дидактичного куферка» може бути кілька раундів, переважно, два-три. 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. Так, до класичних показників адаптації (дезадаптації) можна віднести безпеку та комфортне середовище для всіх учасників: дитини, її батьків, дорослих, які будуть з нею в перший день перебування в закладі дошкільної освіти.

Реалізація управління грою в межах проведення «Дидактичного куферка» можлива в проміжку між раундами з використанням засобів

візуалізації (відео до 3-5 хв.). У процесі проходження раундів учасники активно взаємодіяли відповідно до зазначених ролю цілей. Освітній процес організовувався з урахуванням включеності в нього всіх студентів групи. Принцип креативності в авторській технології «Дидактичний куферок» передбачав використання творчих практико-орієнтованих прийомів, що сприяли активізації пізнавальної діяльності здобувачів вищої освіти та прийняттю нестандартних рішень.

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

Отже, накопичений досвід впровадження «Дидактичного куферка» в освітній процес закладу вищої освіти показує високу ефективність використання авторської інтерактивної технології задля набуття навичок розв'язання різних педагогічних ситуацій. «Дидактичний куферок» є мотиваційним чинником, що сприяє формуванню професійних компетентностей, спрямовує здобувачів вищої освіти на використання отриманих навичок у подальшій практичній діяльності. Авторська технологія дозволяє формувати активний стиль поведінки студентів, сприяє формуванню навичок аргументації та прийняття рішень, вмінню працювати в команді. У процесі проведення «Дидактичного куферка» студенти отримують можливість імітувати майбутні професійні обов'язки, уявляючи себе в певній ролі; отримують шанс обдумати й осмислити свої дії в тій чи іншій ситуації. Авторська технологія передбачає не стільки «наповнення» студентів певним обсягом інформації (складаємо в «куферок»), скільки формування у них стратегій самонавчання та самоосвіти як підґрунтя і невід'ємної частини майбутньої професійної діяльності.

Метод «Світове кафе» (World Cafe)

(модифіковано на основі праць Хуаніта Браун і Девід Ісаакс)

Метод 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 [490]). На думку авторів, це напрочуд 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 Cafe. Ми використали поради авторів щодо створення затишної атмосфери, яка нагадувала кав'ярню, запропонували учасникам каву, фоном була тиха класична музика.

Таку зустріч веде викладач-фасилітатор, основне завдання якого полягає в стимулюванні та спрямовуванні процесу пошуку й аналізу інформації, прийняття рішень студентами-учасниками групової роботи.

Мета практичного заняття, що відбувалося у форматі World Cafe є збір інформації та обмін думками значної кількості учасників. Кількість 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. Нами пропонувалися такі варіанти використання методу World Cafe: 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 Cafe) для обговорення переглянутого відео про створення сенсорно збагаченого середовища.

Процедура проведення практичного заняття: заздалегідь було визначено основну тему 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 свої столи (ті 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.

По завершенню основні характеристики фіксуються в «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 Cafe.

Технологія «Колесо Педагогіки» для вибору мобільних додатків (модифіковано на основі праць Аллана Керрінгтона)

«Колесо Педагогіки» (авторська назва А. Керрінгтона) - 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 запропонованої 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 запропонований нами *проєкт «Пропріоцепція як управління положенням тіла в просторі (сенсорна стимуляція), або навіть дитині обов'язково повзати, а потім ходити?»*.

Для розробки проєкту з «Колеса Педагогіки» нами було обрано розділ «Створення» і запропоновано майбутнім вихователям *дієслова дії*, а саме: конструювати, продукувати, обговорювати, вести відео-блог, анімувати, розігрувати ролі, моделювати, фільмувати. *Форми роботи* було запропоновано такі: відео-каст, подкаст, мультимедійна презентація, комікс, мультфільм, пісня, відредаговане відео, реп, блог, пост на форумі, промова-переконання.

Так, студентам було 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» [173].

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 стримувані 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 перешкождали.

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 Філіди, 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 виконували такі завдання від викладача: 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.

Методи і прийоми навчання дизайну майбутніх вихователів

закладів дошкільної освіти (розроблено Попович О. М.)

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.

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 закладів дошкільної освіти.

Результатом використання методу «Колаж співпереживання» та прийому «Чарівний екран» був персоналізований, передбачуваний досвід, що охоплював певні інструменти та контент, які майбутні вихователі дітей раннього віку визначили як пріоритетний, ніж очікували викладачі. Надання здобувачам вищої освіти можливості розробити власні рішення, а не просто попросити викладача запропонувати їх, за умови дотримання цього важливого нюансу, давало позитивні результати у реалізації рефлексивно-партисипативного компонента готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до роботи з дітьми раннього віку в сенсорно збагаченому середовищі.

Метод «Картування подорожі»: майбутні вихователі дітей раннього віку здійснювали рефлексію власного актуального досвіду, включаючи болючі точки, розчарування, проблеми та галузі можливостей. Ми отримали більш вагому інформацію про рефлексивну готовність майбутніх педагогів, ніж тоді, коли використовували запитання як окрему вправу.

Метод «Лінзовий мозковий штурм»: майбутні вихователі дітей раннього віку часто генерували відмінні ідеї за короткий час. Для того, щоб надихнути студентів новими ідеями, ми використовували «лінзи»: слова, які представляють концепції, підходи чи ідеї, які допомагали поглянути на проблему чи сценарій по-іншому (зменшуючи чи збільшуючи кут зору).

Прийом «Чарівна кнопка»: студентам пропонувалося подумати про просту кнопку («Staples») або чарівну паличку. Прийом «Чарівна кнопка» пропонував здобувачам вищої освіти уявити кращий досвід, який тільки

можна собі уявити. Щоб зафіксувати ці ідеї, ми запитували: «Що зробить чарівна кнопка?».

Результатом використання методу «Лінзовий мозковий штурм» та прийому «Чарівна кнопка» було визначення ключових проблем та ідей, які не були виявлені в ході попередніх досліджень. Ми інтегрували ці висновки до стратегічної дорожньої карти партисипативного проєктування сенсорно збагаченого середовища для дітей раннього віку. Спостереження за реакцією та ідеями майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти сприяло 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», прийому «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» була діяльність для полегшення спільного проєктування зі студентами. Було виявлено несподівану глибину проблеми, яку просто не змогли б виявити прості кількісні дані або структуровані інтерв'ю. Ми виявили занепокоєння та сумніви у майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти з приводу того, чи зможуть вони засвоїти проєктування сенсорно збагаченого середовища для дітей раннього віку в закладі дошкільної освіти, коли стануть до роботи в реальних умовах.

Курсова робота з психолого-педагогічних дисциплін

1. Когнітивний розвиток дітей раннього віку
2. Формування мовлення дітей раннього віку: від гуління до складання простих речень.
3. Почуття прив'язаності та довіри до дорослих у дітей раннього віку
4. Розвиток емоційного інтелекту: розпізнавання та управління власними емоціями у дітей раннього віку.
5. Навчання навичкам соціальної взаємодії (співпраця, комунікація, емпатія) дітей раннього віку.
6. Формування позитивної самооцінки у дітей раннього віку
7. Розвиток дрібної та великої моторики у дітей раннього віку
8. Загартовування та фізична активність у дітей раннього віку
9. Формування звуковимови у дітей раннього віку
10. Збагачення словникового запасу у дітей раннього віку
11. Розвиток художніх здібностей (малювання, ліплення, аплікація) у дітей раннього віку
12. Раннє виявлення та корекція відхилень у розвитку дітей раннього віку
13. Методи ранньої діагностики та корекції у дітей раннього віку
14. Інклюзивна освіта для дітей раннього віку.
15. Дидактичні ігри для розвитку різних сфер.
16. Рольові ігри та їх значення для соціалізації.
17. Створення розвивального середовища для гри.
18. Консультації для батьків з питань виховання та розвитку дітей.
19. Спільні заняття батьків і дітей раннього віку
20. Формування партнерських відносин між педагогом і батьками.
21. Методики раннього розвитку за Масару Ібукою.

Курсова робота з методик дошкільної освіти

1. Планування та проведення занять з дітьми раннього віку.
2. Використання різних видів діяльності на заняттях.
3. Створення розвивального середовища для дітей раннього віку.
4. Взаємодія з іншими фахівцями (логопедами, дефектологами тощо).
5. Порівняльний аналіз різних програм раннього розвитку.
6. Особливості роботи з дітьми раннього віку в умовах інклюзивної освіти.
7. Використання цифрових технологій у роботі з дітьми раннього віку.
8. Роль сім'ї у формуванні особистості дитини раннього віку.

1. Мета навчальної дисципліни: сформувати знання студентів з науково-теоретичних, психологічних та методичних засад курсу «Методики раннього віку»; озброїти знаннями, уміннями застосовувати ефективні методики у роботі з дітьми раннього віку; розвивати творчі здібності студентів; виховувати в здобувачів вищої освіти соціальну активність, намагання керуватися в практичній діяльності принципами загальнолюдської моралі, сумлінного ставлення до виконання професійних обов'язків.

Вивчення дисципліни "Методики раннього віку" надає майбутнім педагогам цінні знання та навички, зокрема: глибоке розуміння особливостей розвитку дитини раннього віку, ознайомлення з сучасними педагогічними технологіями дозволяє педагогам робити навчання цікавим та ефективним; уміння створювати сприятливого середовища для розвитку дитини тощо. Загалом, вивчення дисципліни "Методики раннього віку" є важливим кроком для всіх, хто бажає забезпечити всебічний розвиток дітей дошкільного віку.

2. Результати навчання

Компетентності, визначені Стандартом вищої освіти України за спеціальністю 012 Дошкільна освіта для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти

Інтегральна компетентність

Здатність розв'язувати складні спеціалізовані завдання та практичні проблеми в галузі дошкільної освіти з розвитку, навчання та виховання дітей раннього й дошкільного віку, що передбачає застосування загальних психолого-педагогічних теорій і фахових методик дошкільної освіти, а також у сфері психології, що передбачають застосування основних психологічних теорій і методів, та характеризується комплексністю і невизначеністю умов.

Загальні компетентності (КЗ)	КЗ	Здатність до абстрактного мислення, аналізу та
	-3.	синтезу.
	КЗ	
	-6.	Здатність до міжособистісної взаємодії.
	КЗ	Здатність застосовувати знання у практичних
	-8.	ситуаціях.

Фахові КС-2. Здатність до розвитку в дітей раннього і дошкільного віку базових компетентностей якостей особистості (довільність, самостійність, креативність, спеціальності ініціативність, свобода поведінки, самосвідомість, самооцінка, самоповага).

(КС) КС-15. Здатність до індивідуального і диференційованого розвитку дітей раннього і дошкільного віку з особливими освітніми потребами відповідно до їхніх можливостей.

КС-13. Здатність до організації і керівництва ігровою (провідною), художньо-мовленнєвою і художньо-продуктивною (образотворча, музична, театральна) діяльністю дітей раннього і дошкільного віку.

КС-16. Здатність до виховання в дітей раннього і дошкільного віку толерантного ставлення та поваги до інших, попередження та протидії булінгу.

КС-19. Здатність до комунікативної взаємодії з дітьми, батьками, і колегами.

Програмні результати навчання, визначені Стандартом вищої освіти України за спеціальністю 012 Дошкільна освіта для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти ПР-04.

Розуміти і визначати особливості провідної – ігрової та інших видів діяльності дітей дошкільного віку, способи їх використання в розвитку, навчанні і вихованні дітей раннього і дошкільного віку.

ПР-06. Встановлювати зв'язок між педагогічними впливами та досягнутими дітьми результатами.

ПР-18. Володіти технологіями організації розвивального предметно-ігрового, природно-екологічного, пізнавального, мовленнєвого середовища в різних групах раннього і дошкільного віку.

ПР-22. Дотримуватись умов безпеки життєдіяльності дітей раннього і дошкільного віку.

Компетентності, визначені Професійним стандартом «Вихователь закладу дошкільної освіти»

ЗК.01 Здатність діяти відповідально і свідомо на засадах поваги до прав і свобод людини та громадянина; реалізувати свої права і обов'язки; усвідомлювати цінності громадянського суспільства та необхідність його сталого розвитку (**громадянська компетентність**). ЗК.03 Здатність виявляти повагу та цінувати українську національну культуру, поважати багатоманітність і мультикультурність у суспільстві; здатність до вираження національної культурної ідентичності, творчого самовираження (**культурна компетентність**).

Загальні ЗК.05 Здатність до творчого пошуку и реалізації нових ідей, до **компетентності (ЗК)** самопрезентації та результатів своєї професійної діяльності; здатність до керування власним життям і кар'єрою, планувати и управляти культурними та соціальними проектами, критично

мислити (**підприємницька компетентність**).

ЗК.06 Здатність усвідомлювати свої професійні можливості та діяти лише в межах рівня професійної підготовленості, діяти на основі етичних міркувань (мотивів), доброчесності, соціальної відповідальності, поваги до різноманітності та мультикультурності (**етична компетентність**).

Перелік трудових функцій (професійних компетентностей за груповою дією або групою трудових дій, що входять до них), умовні позначення трудових функцій за Професійним стандартом «Вихователь закладу дошкільної освіти»

А. Організація, забезпечення та реалізація освітнього процесу

А1. Прогностична

А1.2. Здатність до цілепокладання, самоорганізації та підготовки до здійснення освітнього процесу.

А2. Організаційна

А2.2. Здатність обирати ефективні методи, форми та засоби організації освітнього процесу відповідно до запитів та потреб здобувачів освіти.

А2.3. Здатність організовувати ігрову (провідну) і інші види дитячої діяльності та підтримувати види діяльності, ініційовані дитиною.

Б. Участь у створенні, підтримці та розвитку

здорового, безпечного, розвивального, інклюзивного освітнього

середовища Б1. Здоров'язбережувальна

Б1.1. Здатність організовувати фізично безпечне освітнє середовище

Б1.2. Здатність організовувати психологічно безпечне освітнє середовище.

Б2. Проєктувальна

Б2.1. Здатність організовувати та проєктувати освітні осередки за принципами універсального дизайну та розумного пристосування.

В. Партнерська взаємодія з учасниками освітнього процесу
В3. Морально-етична

В3.1. Здатність враховувати культурні, релігійні, соціальні та мовні особливості родини під час освітнього процесу та здійснювати його незалежно від власних поглядів, стереотипів та упереджень

Г. Професійний розвиток та самовдосконалення

Г2. Інформаційно-комунікаційна

Г2.1. Здатність орієнтуватись в інформаційному просторі.

3. Опис навчальної дисципліни

3.1. Загальна інформація

Назва навчальної дисципліни <u>Методики раннього віку</u>											
Форма навчання	Рік підготовки	Семестр	Кількість			Кількість годин					Індекси
			кредитів	годин	змістових модулів	лекцій	практичних	семінарів	лабораторій	самоі	
Денна	осінній		4,0	120	3	30		30		60	Залік
Заочна	осінній		4,0	120	3	10				110	Залік

5.2. Дидактична карта навчальної дисципліни

Назви змістових модулів і тем	Кі ль кі сть го д и н													
	денна форма										Заочна форма			
		у тому числі						у тому числі						
		л	с	п	ін	с р .		л	і	б	ін	с р .		
1														
Теми лекційних занять	Змістовий модуль 1. Загальні вимоги до організації життя і виховання дітей раннього віку.													
Педагогіки раннього віку	8	2	2			4								
Перинатальне і гармонійного розвитку особистості	8	2	2			4	1 6	2					1 4	
Разом за змістовим модулем 1	1 6	4	4			8	1 6	2					1 4	
Теми лекційних занять	Змістовий модуль 2. Методики раннього розвитку дітей													
Специфіка розвитку дитини раннього віку	8	2	2			4								
Технології фізичного розвитку дітей раннього віку	8	2	2			4								
Технології сенсорного розвитку як інтелекту дитини	8	2	2			4								
Технології художньо-естетичного розвитку дітей раннього віку	8	2	2			4	5 6	4					5 2	
Технології мовленнєвого розвитку дітей раннього віку	8	2	2			4								
Гра та іграшки для дітей раннього віку.	8	2	2			4								
Розвивальне середовище для оптимального розвитку дітей раннього віку	8	2	2			4								
Разом за змістовим модулем 2	5 6	14	14			2 8	5 6	4					5 2	
Теми лекційних занять	Змістовий модуль 3. Виховання дітей раннього віку в закладах дошкільної освіти різних типів													

[illegible]

70-79 С добре Студент вміє зіставляти, узагальнювати, систематизувати інформацію під керівництвом викладача; в цілому самостійно застосовувати її на практиці; контролювати власну діяльність; виправляти помилки, серед яких є суттєві, добирати аргументи для підтвердження думок

60-69 D задовільно Студент відтворює значну частину теоретичного матеріалу, виявляє знання і розуміння основних положень; з допомогою викладача може аналізувати навчальний матеріал, виправляти помилки, серед яких є значна кількість суттєвих

50-59 E достатньо Студент володіє навчальним матеріалом на рівні, вищому за початковий, значну частину його відтворює на репродуктивному рівні

35-49 FX незадовільно зможливістю повторного Студент володіє матеріалом на рівні окремих фрагментів, що становлять незначну частину навчального матеріалу

1-34 F незадовільно з обов'язковим повторним вивченням залікового кредиту Студент володіє матеріалом на рівні елементарного розпізнання і відтворення окремих фактів, елементів, об'єктів

Форма і терміни семестрового контролю з дисципліни «Методики раннього віку» для денної та заочної форми навчання визначаються робочим навчальним планом спеціальності, розкладом сесії і включають проведення заліку. Форма проведення семестрового контролю зазначається в робочій та навчальній програмах. Максимальна кількість балів, що нараховується за залік 40 балів.

Шкала оцінювання: національна та ЄКТС

Оцінка за національною шкалою	Оцінка за шкалою ЄКТС	
	Оцінка (бали)	Пояснення
Відмінно	A (90–100)	Відмінно
Добре	B (80–89)	Добре

		о б р е
	C (70–79)	д о б р е
Задовільно	D (60–69)	з а д о в і л ь н о
	E (50–59)	д о с т а т н ь о
	FX (35–49)	(н е з а д о в і л ь н о) з м о ж л и в і с т к

Незадовільно

П
О
В
Т
О
Р
Н
О
Г
О
С
К
Л
А
Д
А
Н
Н
Я
(
Н
Е
З
А
Д
О
В
І
Л
Ь
Н
О
)
З
О
Б
О
В'
Я
З
К
О
В
И
М
П
О
В
Т
О
Р
Н

Засоби оцінювання

Засобами оцінювання та демонстрування результатів навчання можуть бути:

- контрольні роботи;
- стандартизовані тести;
- проекти (наскрізні проекти; індивідуальні та командні проекти; дослідницько-творчі та ін.);
- презентації результатів виконаних завдань та досліджень;
- студентські презентації та виступи на наукових заходах;
- контрольні роботи;
- завдання на лабораторному обладнанні, тренажерах, реальних об'єктах тощо;
- інші види індивідуальних та групових завдань.

6. Форми поточного та підсумкового контролю

Поточний контроль проводиться з метою з'ясувати рівень знань та умінь з теми заняття. Передбачає усне опитування, виконання тестових завдань і вирішення ситуаційних задач. Поточний контроль на семінарських заняттях проводиться з метою виявлення готовності здобувачів освіти до занять. Такий вид контролю може здійснюватися у таких формах:

- вибіркове усне опитування на початку заняття;

- фронтальне стандартизоване опитування за картками, тестами протягом 5-10 хв.;
- фронтальна перевірка готовності студентів до заняття;
- письмові відповіді на окремі питання заняття;
- письмова (до 20 хв.) контрольна робота;
- захист мультимедійних презентацій;
- тестування;
- виконання практичних завдань

Методи оцінювання

Оцінювання поточної навчальної діяльності, підсумкового контролю та дисципліни в цілому здійснюється відповідно до «Положення про контроль і систему оцінювання результатів навчання здобувачів вищої освіти у Чернівецькому національному університеті імені Юрія Федьковича (протокол №2 від 24 лютого 2020 року).

Оцінювання поточної навчальної діяльності

Поточний контроль здійснюється за результатами усіх виконаних завдань, передбачених планами семінарських, самостійних та індивідуальних робіт.

Максимум балів, які студент може отримати за окремий вид роботи –

100. *Критерії оцінювання семінарського заняття (усна відповідь)*

«100-90» балів – повно, змістовно, з посиланням на наукові джерела, цитування авторів, зв'язок з попередньо вивченими темами та проекцією на професійну діяльність, повна відповідь на уточнюючі питання, часткова опора на конспект.

«89-80» балів – достатньо повно, з посиланням на наукові джерела, відповідність темі та плану, зв'язок з попередньо вивченими темами та проекцією на професійну діяльність, об'ємна відповідь на додаткові питання, часткова опора на конспект.

«79-60» балів – неповне розкриття змісту питання, неповна або негрунтовна відповідь на додаткові питання, допущені незначні помилки під час відповіді, опора на конспект.

«59-50» балів – часткове розкриття програмного питання, слабе знання базових понять і показників, неповна або відсутня відповідь на додаткові питання, читання з конспекта.

«49-0» балів – студент не розкрив питання, проявив поверховість суджень, не зміг відповісти на поставлені запитання; доповідь підготовлена з використанням лише одного джерела літератури; під час фронтального опитування частково зміг відповісти на одне запитання.

На занятті заохочується активність здобувачів, участь в обговоренні питань. Висока активність на семінарському занятті (від 3 і більше змістовних доповнень) оцінюється від 10 до 20 балів; середня активність – (доповнення не повні, часткове повторення попереднього доповідача) від 0 до 10 балів.

Критерії оцінювання семінарського заняття (виконання практичних завдань)

«100-90» балів – студент має стійкі системні знання та продуктивно їх використовує; вміє вільно використовувати нові інформаційні технології для поповнення власних знань та розв'язування задач; має стійкі навички управління інформаційною системою у нестандартних ситуаціях;

«89-80» балів – студент вільно володіє навчальним матеріалом, застосовує знання на практиці; вміє систематизувати і узагальнювати отримані відомості; самостійно виконує навчальні завдання; самостійно знаходить і виправляє допущені помилки; може аргументовано обрати раціональний спосіб виконання навчального завдання; вільно володіє клавіатурою;

«79-60» балів – студент знайомий з основними поняттями навчального матеріалу; може самостійно відтворити значну частину навчального матеріалу і робити певні узагальнення; вміє за зразком виконати просте навчальне завдання; має стійкі навички виконання основних дій з опрацювання даних на комп'ютері;

«59-50» балів – студент фрагментарно відтворює знання про окремі об'єкти, явища і факти предметної галузі; виконує правила техніки безпеки під час роботи з комп'ютерною технікою;

«49-0» балів – студент розпізнає окремі об'єкти, явища і факти предметної галузі; знає правила техніки безпеки під час роботи з комп'ютерною технікою.

Критерії оцінювання самостійної роботи:

«100-90» балів – завдання підготовлене з використанням багатьох джерел літератури та інтернет-ресурсів; оформлення відповідно до вимог.

«89-80» балів – студент досить повно і правильно висвітлив головні аспекти поставленого питання; допустив незначні помилки в оформленні файлу завдання; матеріал підготовлений з використанням багатьох джерел літератури та інтернет-ресурсів.

«79-60» балів – студент неповно висвітлив головні аспекти завдання; допустив декілька незначних помилок і одну суттєву помилку в оформленні файлу завдання; використав одне джерело літератури;

«59-50» балів – студент не повно розкрив завдання, проявив поверховість суджень, використав лише одного джерела літератури; допустив декілька незначних і суттєвих помилок в оформленні файлу завдання;

«49-0» балів – студент у повній невідповідності вимогам виконав завдання; наявні значні помилки у форматувванні файлу завдання.

Набрані студентом бали додаються

Наприклад: Т.1 – 380 балів + Т.2. – 460 балів +... Т.4.- 500 балів = 1340 балів .

Далі за формулою: $(1340 * 20 / 1500 = 18 (17,9))$

де перше число - загальна сума “робочого” балу, яку отримав студент, друге - максимальна к-сть балів за модуль, третє - максимальна к-сть “робочого” балу, яку міг отримати студент та сума - набраний бал студентом за модуль)

Сума балів за два модулі є кількістю балів за теоретичну підготовку, й не може перевищувати – 60 балів.

Критерії оцінювання неформальної/інформальної освіти студентів

У межах поточного чи підсумкового контролю (заліку/іспиту) до рейтингу студента можуть зараховуватися додаткові бали за умови наявності у нього сертифікату про результати неформальної/інформальної освіти з проблеми, що відповідає тематиці курсу :

– «Положення про взаємодію формальної та неформальної освіти, визнання результатів навчання (здобутих шляхом неформальної та/або інформальної освіти, в системі формальної освіти) у Чернівецькому національному університеті імені Юрія Федьковича» (<https://www.chnu.edu.ua/media/3aykf41y/polozhennia-pro-vzaiemodiiu-formalnoi-ta-neformalnoi-osvity.pdf>)

– «Положення про контроль і систему оцінювання результатів навчання здобувачів вищої освіти у Чернівецькому національному університеті імені Юрія Федьковича» (Ч.3, п. 3.6) (<https://www.chnu.edu.ua/media/ujmf2ufm/polozhennia-pro-kontrol-i-otsiniu-vannia-rezultat-navch-zdobuvachiv.pdf>).

Доступність інформації для учасників освітнього процесу щодо визнання результатів неформальної освіти забезпечується через оприлюднення вище зазначених документів на офіційному сайті ЧНУ (<https://www.chnu.edu.ua/universitytet/normatyvni-dokumenty/>).

Згідно рішення кафедри (Протокол №1 від 27.08.2020, <https://bit.ly/3ShTpSR>) викладач враховує додаткові бали, отримані через неформальну освіту, до загальної суми балів, набраної з освітньої компоненти, за умови, що результати з проблеми відповідають тематиці курсу та отримані на освітніх платформах «Prometheus», «EdEra», «Всеосвіта», ГО «Українська асоціація педагогів і психологів початкової, дошкільної та позашкільної освіти» та ін.

Кількість балів, що зараховується студенту, залежить від обсягу здобутих кредитів та отриманих результатів навчання, однак становить не більше 20% (20 балів) від загальної кількості балів за курс (100 балів за системою ЄКТС).

Наприклад, студент пройшов 5-тижневий курс “Візуалізація даних” на платформі «Prometheus» (https://prometheus.org.ua/course/course-v1:IRF+DV101+2016_T3) та отримав відповідний сертифікат, за що може отримати 12 балів з теми 2 “Обробка та оформлення результатів наукових досліджень” (модуль 2).

Якщо студент пройшов двогодинний курс та має підтвердження у вигляді сертифікату він, відповідно, може отримати 2 бали, тригодинний – 3 бали тощо.

Політика навчальної дисципліни

Політика щодо відвідування занять: відвідування занять є обов’язковим. За об’єктивних причин і надання відповідних документів, що їх підтверджують, навчання може відбуватись за індивідуальним графіком (підстава: оформлений студентом пакет документів, наказ ректора).

Політика щодо академічної доброчесності: академічна доброчесність базується на засудженні практик списування (виконання письмових робіт із залученням зовнішніх джерел інформації, крім дозволених для використання), плагіату, фабрикації, фальсифікації тощо. У разі порушення студентом академічної доброчесності, робота оцінюється незадовільно та має бути виконана повторно. Викладач залишає за собою право змінити тему завдання. Політика щодо академічної доброчесності регламентується «Правилами академічної доброчесності у Чернівецькому національному університеті імені Юрія Федьковича» (<https://www.chnu.edu.ua/media/lnojdab4/pravyla-akademichnoi-dobrochesnosti.pdf>) та «Положенням про виявлення та запобігання академічного плагіату у Чернівецькому національному університеті імені Юрія Федьковича» (<https://www.chnu.edu.ua/media/n5nbzwwg/polozhennia-chnu-pro-plahiat-2023plusdodatky-31102023.pdf>), «Етичним кодексом Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича» (<https://www.chnu.edu.ua/media/jxdfs0zb/etychnyi-kodeks-chernivetskoho-natsionalnoho-universytetu.pdf>).

Політика щодо дедлайнів і перескладання: роботи, які здаються із порушенням термінів без поважних причин, оцінюються на нижчу оцінку. За наявності поважних причин перескладання модулів відбувається із дозволу деканату.

Рекомендована література

Базова

1. Виховання дітей раннього віку в закладах дошкільної освіти різних типів: монографія / С. А. Васильєва, Н. В. Гавриш, В. В. Рагозіна. за наук. ред. Н. В. Гавриш. Кропивницький : ІМЕКС - ЛТД, 2021 226 с.
2. Грама Н. Г. Сенсорний розвиток дітей раннього віку: теорія і практика : монографія / Н. Г. Грама; Державний заклад "Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського". Одеса : , 2018. 239 с.
3. Циба Ю. В. Використання методики Глена Домана в роботі з дітьми раннього віку в умовах закладу дошкільної освіти : кваліфікаційна робота магістра спеціальності 012 «Дошкільна освіта» / наук. керівник А. Ф. Курінна. Запоріжжя : ЗНУ, 2021. 72 с.
4. Шаповалова, Д. О. Особливості використання методик раннього розвитку для особистісного становлення дитини : кваліфікаційна робота (проект) на здобуття ступеня вищої освіти «бакалавр». Херсон : ХДУ, 2021. 45 с.
5. Хлопова Т. В. МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ ІГОР З ДІТЬМИ РАННЬОГО ВІКУ

URL:

https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/42720/ZBIRNIK_TEZ_MARAFON.pdf?sequence=1#page=184

1. Вдовиченко Р. П., Андрощук К. Е. Методика раннього розвитку Ібука Масару URL: https://psy-lpr.at.ua/Materials/pifp_org_maj_2019_ch.2.pdf#page=33
2. Коц, С., Коц, В., & Яценко, В. (2022). Умови та методики виховання в режимі раннього розвитку – плюси та мінуси. *Матеріали конференцій МЦНД*, (15.04.2022; Львів, Україна), 76–79. URL: <https://archive.mcnd.org.ua/index.php/conference-proceeding/article/view/28>
3. Майор Н. С. розвиток інтелекту у дітей раннього віку за методикою Г. Домана URL: https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/bitstream/lib/38749/1/%D0%97%D0%B1_%D1%80%D0%BD%D0%B8%D0%BA%20%D0%BC%D0%B0%D1%82%D0%B5%D1%80_%D0%B0%D0%BB%D0%B2.%20DRUK%2020.12%20%D0%9E%D0%B1..pdf#page=106
4. Сало В. В. Теоретично-практичні аспекти виховної роботи у дошкільному закладі за методикою Марії Монтессорі. Молодий вчений. 2020. №8. С. 36–39.
5. Чайківська С. Методика мовленнєвого розвитку дітей раннього віку за допомогою інноваційної технології Глена Домана URL: https://evnuir.vnu.edu.ua/bitstream/123456789/23205/3/11_2023.pdf#page=162
6. Мацук Л. Сучасні інноваційні методики навчання дітей дошкільного віку елементів грамоти URL: http://eprints.zu.edu.ua/36875/1/%D0%97%D0%91%D0%86%D0%A0%D0%9D%D0%98%D0%9A%202023%20_18.05.2023.pdf#page=171

Інформаційні ресурси

1. Наукова бібліотека Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича (м. Чернівці, вул. Лесі Українки, 23) URL: <http://www.library.chnu.edu.ua/index.php?page=ua/01about>
2. Цифровий репозитарій наукової бібліотеки Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича. URL: <http://www.library.chnu.edu.ua/index.php?page=ua/02infres>
3. Чернівецька обласна універсальна наукова бібліотека ім. М. Івасюка (м. Чернівці, вул. О. Кобилянської, 47). URL: <http://www.library.cv.ua/sample-page-2>
4. Національна бібліотека України імені В. І. Вернадського. Бібліотечні електронні ресурси та технології. URL: http://nbuv.gov.ua/e_technology?field_e_technology_tid=444&field_yfpdf_tid=All
5. Національна бібліотека України імені В. І. Вернадського. Наукові ресурси. URL: <http://nbuv.gov.ua/node/1539>
6. Державна наукова установа «Книжкова палата України імені Івана Федорова». Індекс УДК. Визначення індексів УДК, авторського знака для документів. URL: http://www.ukrbook.net/UDC_poslugy.html
7. Academic Plagiarism. URL: <https://academicplagiarism.com/>
8. Закон України «Про освіту». URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
9. Закон України «Про вищу освіту». URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
10. Академічна доброчесність. Сайт кафедри педагогіки та психології дошкільної освіти. URL: http://preschool.cv.ua/akadem_dobrochesnist/
11. Кузнєцова К. С. Методики раннього віку : електронний курс на освітній платформі MOODLE Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича URL: <https://moodle.chnu.edu.ua/course/view.php?id=7337>

Структура готовності вихователя до роботи з дітьми раннього віку

	Високий рівень	Достатній рівень	Середній рівень	Початковий рівень
мотиваційно-емоційний критерій	позитивним та відповідальним ставленням до професійної діяльності; вмотивованістю до майбутньої педагогічної діяльності	позитивним та лояльним ставленням до професійної діяльності; вмотивованістю до майбутньої педагогічної діяльності	лояльним ставленням до професійної діяльності; слабкою вмотивованістю до майбутньої педагогічної діяльності	низьким рівнем вмотивованості до професійної діяльності; не усвідомлення власної ідентифікації як вихователя дітей раннього віку, схильністю до перекладання відповідальності за невдачі в педагогічній діяльності на зовнішні чинники
когнітивно-діяльний критерій	системністю професійних знань, індивідуально-смысловим наповненням власної діяльності; ґрунтовністю та глибиною психологічних,	недостатнім розумінням причинно-наслідкових закономірностей розвитку, навчання та виховання дітей раннього віку; достатнім системним	фрагментарною сформованістю розуміння причинно-наслідкових закономірностей розвитку, навчання та виховання дітей раннього віку;	нерозумінням причинно-наслідкових закономірностей розвитку, навчання та виховання дітей раннього віку; поверхневим розумінням

	педагогічних і методичних знань, умінь і навичок щодо розвитку, навчання та виховання дітей раннього віку; сформованим бажанням демонструвати власний досвід у діяльності	баченням психологічних, педагогічних і методичних знань, умінь і навичок, не сформованим бажанням демонструвати власний досвід у діяльності	відсутністю системного бачення психологічних, педагогічних і методичних знань, умінь і навичок, небажанням демонструвати власний досвід у діяльності	психологічних, педагогічних і методичних знань, умінь і навичок, не бажанням демонструвати власний досвід у діяльності
--	---	---	--	--

комунікативно- Т ворчий критерій	налаштованістю на побудову позитивних комунікативних взаємовідносин зі всіма учасниками освітнього процесу	демонстрацією в професійній комунікації налаштованості на вирішення проблем у взаєминах зі всіма учасниками освітнього процесу; превалюванням стереотипних шаблонних моделей комунікативної поведінки та пропонованих рішень	фрагментарною демонстрацією в професійній комунікації налаштованості на вирішення проблем у взаєминах зі всіма учасниками освітнього процесу; вирішенням нетипових комунікативних ситуацій за стереотипними шаблонними моделями комунікативної поведінки	недостатньою сформованістю вмінь образно, лаконічно та доступно висловлюватись, застосовуючи відповідні засоби (вербальні й невербальні); відсутністю демонстрації налаштованості в комунікації на вирішення проблем у взаєминах зі всіма учасниками освітнього процесу
рефлексивно- партисипативни й критерій	здатністю та готовністю до постійного професійного розвитку та вдосконалення, до рефлексії, самоаналізу, самостійного вибудовування траєкторій власного професійного розвитку; стійким інтересом до власної	налаштованістю, насамперед, на виконання стандартів і регламентів без пропозицій щодо вдосконалення; незбалансованістю розвиненості рефлексивної компетентності, превалювання окремих	слабким усвідомленням траєкторії власного саморозвитку, фрагментарним ситуативним інтересом до професійного вдосконалення; періодично виникаючим інтересом до власної проєктної	несистематичністю виконання стандартів і регламентів; відсутністю наявного інтересу до власної проєктної діяльності ; пасивним ставленням до проєктної діяльності ; нерозвиненістю

	проектної діяльності ; сформованою мотивацією до проектної діяльності вихованців	компонентів; інтересом до власної проектної діяльності ; мотивацією до проектної діяльності вихованців є постійною	діяльності ; ситуативною мотивацією до проектної діяльності вихованців	рефлексивної компетентності, відсутністю окремих компонентів; керуванням у педагогічній діяльності переважно власними інтересами
--	---	--	--	--