

Київський університет імені Бориса Грінченка

Київський університет імені Бориса Грінченка

Кваліфікаційна наукова праця  
на правах рукопису

КОШІЛЬ ОКСАНА ПЕТРІВНА

УДК: 378:373.2.091.3.011.3-051 (043.3)

**ДИСЕРТАЦІЯ**

**ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ПРОЄКТУВАННЯ  
ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Педагогічні науки

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

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



О. П. Кошіль

Науковий керівник: Братко Марія Василівна, доктор педагогічних наук, доцент

Київ – 2021

## АНОТАЦІЯ

*Кошіль О. П.* Підготовка майбутніх вихователів до проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 – «Теорія і методика професійної освіти» (Педагогічні науки). – Київський університет імені Бориса Грінченка, Київ, 2021.

Дисертаційна робота має на меті обґрунтування та експериментальну перевірку ефективності змісту, форм і методів підготовки майбутніх вихователів до проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти. Об'єктом дослідження є професійна підготовка майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, а предметом дослідження – зміст, форми і методи професійної підготовки майбутніх вихователів до проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти.

У дисертації проаналізовано теоретичні аспекти досліджуваної проблеми в теорії та практиці професійної підготовки майбутніх вихователів закладу дошкільної освіти; уточнено сутність базових понять дослідження; визначено структурні компоненти, критерії, показники та рівні готовності майбутніх вихователів до проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти; обґрунтовано зміст, форми і методи підготовки майбутніх вихователів до проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти та перевірено їхню ефективність.

Аналіз стану проблеми професійної підготовки майбутніх вихователів до проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти у психолого-педагогічній теорії та практиці дав можливість констатувати міждисциплінарність дослідження та його актуальність в умовах забезпечення системних змін в освіті дітей дошкільного віку задля формування стратегічного ресурсу країни – якісного людського капіталу. Зроблено висновок про відсутність узагальненого науково-практичного досвіду щодо підготовки майбутніх вихователів до проєктування

освітнього середовища закладу дошкільної освіти, зокрема впровадження розроблених змісту, форм і методів у процес зазначеної підготовки.

Обґрунтовано поняття *«підготовка майбутнього вихователя до проектування освітнього середовища закладу дошкільної освіти»* як складову професійної підготовки вихователя, що є цілеспрямованим, планомірним, організованим процесом формування системних знань про дитину, освітнє середовище, середовищний підхід в освіті, педагогічне проектування та фахових умінь, що забезпечують зорієнтованість на розвиток і саморозвиток індивідуальності вихованця у спеціально спроектованому та реалізованому освітньому середовищі закладу дошкільної освіти, *«готовність майбутнього вихователя до проектування освітнього середовища закладу дошкільної освіти»* як інтегральне, системне, особистісне утворення, яке включає аксіологічний, когнітивний, праксеологічний, рефлексивний компоненти та забезпечує здатність вихователів проектувати освітнє середовище закладу дошкільної освіти, розроблено критерії (ціннісно-мотиваційний, інформаційно-когнітивний, операційно-діяльнісний, професійно-рефлексивний), показники та рівні (низький, середній, високий) готовності; обґрунтовано зміст, форми і методи підготовки майбутніх вихователів до проектування освітнього середовища закладу дошкільної освіти; розроблено навчальну програму дисципліни *«Проектування освітнього середовища закладу дошкільної освіти»*, доповнено відповідними темами зміст навчальних дисциплін, оновлено зміст практик та позааудиторної роботи; підібрано варіативність форм підготовки майбутніх вихователів до проектування освітнього середовища закладу дошкільної освіти, застосовано інтерактивні, проблемно-пошукові та проектні методи. Уточнено зміст понять: *«освітнє середовище закладу дошкільної освіти»* (системне утворення, особливий комплекс умов, матеріальних і нематеріальних ресурсів закладу дошкільної освіти, що має об'єктивні можливості відігравати роль чинника цілісного особистісного розвитку дитини дошкільного віку), *«педагогічне проектування»* (прогностична освітня діяльність педагога, що покликана забезпечити реалізацію ідей гуманістичної особистісно-зорієнтованої системи освіти; створення проектів,

спрямованих на вирішення актуальних проблем в освіті; модернізацію освітнього процесу на різних рівнях, в тому числі конкретного закладу освіти). Подальшого розвитку набули концептуальні ідеї реалізації середовищного підходу в дошкільній освіті, форми і методи підготовки майбутніх вихователів до проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти.

Розроблено діагностичний інструментарій для визначення рівня сформованості готовності майбутніх вихователів до проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти.

Практичне значення результатів дослідження полягає в розробленні робочої навчальної програми дисципліни «Проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти» (для студентів III курсу освітньо-кваліфікаційного рівня «молодший спеціаліст»/освітньо-професійного ступеню фаховий молодший бакалавр спеціальності 012 Дошкільна освіта); розширенні змістового наповнення навчальних дисциплін «Вступ до спеціальності», «Педагогіка», «Основи педагогічної майстерності»; оновленні програм практик майбутніх фахівців дошкільної освіти, розробленні професійних кейсів, які містять цільові професійно-педагогічні завдання, що забезпечує формування практичних навичок та умінь застосування проєктних технологій, вправління й підвищення професійної майстерності.

Розроблені матеріали дослідження можуть бути використані в освітньому процесі підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, в системі післядипломної педагогічної освіти, у процесі самоосвітньої діяльності педагогів, для проведення тренінгів, майстер-класів для освітянської спільноти тощо.

Здійснено експериментальну перевірку ефективності змісту, форм і методів підготовки майбутніх вихователів до проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти, виявлено динаміку рівнів сформованості готовності майбутніх вихователів до проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти. Проведено кількісно-якісну обробку даних, аналіз та перевірку отриманих результатів експериментального дослідження щодо їхньої статистичної значущості.

Проведене дослідження не вичерпує всіх його аспектів. Перспективою подальшого наукового пошуку може бути вивчення зарубіжного досвіду щодо проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти; розвиток проєктної компетентності майбутніх вихователів засобами дистанційного навчання.

**Ключові слова:** проєктування, середовище, освітнє середовище, готовність майбутніх вихователів до проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти, професійна підготовка, підготовка майбутніх вихователів до проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти.

### Список публікацій здобувача

*Наукові праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації*

1. Кошіль О. П. Педагогічний потенціал освітнього середовища дошкільного навчального закладу. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка* : зб. наук. пр. 2017. № 27. С. 95–99.
2. Кошіль О. П. До питання про сутнісний зміст поняття «педагогічне проєктування». *Педагогічні науки* : зб. наук. пр. 2017. Т. 3, № 76. С. 135–139.
3. Кошіль О. П. Освітнє середовище дошкільного навчального закладу: генеза та сутнісний зміст поняття. *Освітологічний дискурс*. 2017. № 3-4 (18-19). С. 150–162.
4. Кошіль О. П. Освітнє середовище і розвиток дитини: ретроспективний аналіз. *Педагогічні науки* : зб. наук. пр. 2017. Т. 1, № 78. С. 25–29.
5. Кошіль О. П. Структура готовності майбутнього вихователя до проєктування освітнього середовища дошкільного навчального закладу: теоретичний аспект. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2017. № 3. С. 18–22.
6. Кошіль О. П. Особливості формування проєктної компетенції у майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. *Освітологічний дискурс*. 2018. № 1-2 (20-21). С. 303–311.

7. Koshil O. Status of readiness of future educators to design the educational environment of preschool education institution. *Polish journal of science*. 2021. № 35, vol. 2. P. 39–42.

*Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дослідження*

1. Кошіль О. П. Інновації в дошкільній освіті – актуальна проблема сьогодення. *Актуальні питання педагогіки та психології: наукові дискусії* : зб. тез наукових робіт Міжнар. науково-практ. конф., м. Київ, 21 верес. 2013 р. Київ : ГО «Київ. наукова організація педагогіки та психології», 2013. С. 60–64.

2. Кошіль О. П. Проблема професійної компетенції вихователів дітей дошкільного віку. *Актуальні питання сучасної педагогіки* : матеріали Міжнар. науково-практ. конф., м. Острогоз, 1-2 листоп. 2013 р. Херсон : Гельветика, 2013. С. 55–59.

3. Кошіль О. П. Підготовка майбутніх вихователів дошкільних закладів до роботи за Базовим компонентом дошкільної освіти. *Стандарти дошкільної освіти: дискурс науки і практики* : матеріали Всеукр. науково-практ. конф., м. Київ, 11 квітня 2014 р. Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2014. С. 148–154.

4. Кошіль О. П. Освітнє середовище і його вплив на особистість у працях Софії Русової. *Педагогічна персоналістика: теорія, історія, освітня практика*» присвячена 160-річчю від дня народження С. Русової : зб. матеріалів І Всеукр. науково-практ. Інтернет-конференції, м. Івано-Франківськ, 25 лютого 2016 р. / Прикарпат. нац.ун-т імені Василя Стефаника. 2016. С. 231–235.

5. Кошіль О. П. Проблема підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до проектування освітнього середовища. *Професійний розвиток та управління людськими ресурсами в системі післядипломної педагогічної освіти в контексті трансформації освіти України* : зб. матеріалів Всеукр. науково-практ. конф., м. Київ, 28 жовт. 2016 р. Київ : УМО НАПН України, 2016. С. 524–527.

6. Кошіль О. П. Освітнє середовище як чинник розвитку особистості дитини дошкільного віку. *Наступність дошкільної та початкової освіти в*

*контексті соціальної мобільності* : зб. матеріалів регіонального теоретико-практичного семінару, м. Львів, 20 січня 2017 р. Львів : Львів. нац. ун-т імені Івана Франка, 2017. С. 98–100.

7. Кошіль О. П. Особистість педагога в контексті педагогіки добра І.А. Зязюна. *Наукова спадщина академіка Івана Зязюна у вимірах сучасності та майбутнього* : зб. I Міжнар. науково-практ. конф., м. Київ, 30-31 березня 2017 р. Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2017. С. 153–155.

8. Кошіль О. П. Освітнє середовище навчального закладу як фактор розвитку особистості. *Теоретико-методичні основи підготовки конкурентоздатних фахівців у контексті сучасного ринку праці* : зб. науково-практ. конф., м. Кривий Ріг, 6 квітня 2017р. Кривий Ріг : КПГТЛ, 2017. С. 408–412.

9. Кошіль О. П. Формування проектної компетенції майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів в умовах вищого навчального закладу. *Психологія і педагогіка: актуальні питання* : зб. тез наукових робіт учасників Міжнар. науково-практ. конф., м. Харків, 7-8 квітня 2017р., Харків : Центр пед. досліджень, 2017. С. 52–57.

10. Кошіль О. П. Особливості підготовки майбутніх вихователів до педагогічного проектування. *Управління якістю в освіті та промисловості: досвід, проблеми та перспективи* : зб. тез наукових робіт учасників III Міжнар. науково-практ. конф. пам'яті професора Петра Столярчука, м. Львів, 11-12 травня 2017р. Львів : Нац. Ун-т «Львівська політехніка», 2017. С. 86–87.

11. Кошіль О. П. Освітнє середовище дошкільного навчального закладу як чинник мовленнєво-комунікативного розвитку дітей дошкільного віку. *Формування мовної особистості інформаційної доби* : матеріали Всеукр. науково-практ. інтернет-конференції, м. Київ, 30 травня 2017 р. / ІППО, Київ. ун-ту імені Бориса Грінченка. URL: <http://ippo.kubg.edu.ua/content/12985#more-12985> (дата звернення: 09.04.2021).

12. Кошіль О. П. Особливості мотивації майбутніх вихователів закладу дошкільної освіти до проектної діяльності в контексті професійної мобільності.

*Перспективні шляхи розвитку наукової думки* : матеріали Міжнар. науково-практ. конф., м. Київ, 27-28 січня 2018 р. Київ : МЦНД, 2018. С. 41–42.

13. Кошіль О. П. Формування проектних вмінь у майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти: практичний аспект. *Педагогічні інновації в освітньому просторі сучасного вищого навчального закладу* : матеріали Всеукр. (заочної) науково-практ. конф., м. Київ, 16 березня 2018 р. / За заг. Т. Г. Камінської. Київ, 2018. С. 38–41.

14. Кошіль О. П. Підготовка майбутніх фахівців в умовах коледжу: компетентнісний підхід. *Підготовка конкурентоздатних фахівців: виклики сучасності* : матеріали Всеукр. науково-практ. конф., м. Кривий Ріг, 25-26 квіт. 2018 р., Кривий Ріг : КПГТЛ, 2018. Т. 2. С. 305–310.

15. Кошіль О. П. Підготовка майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до реалізації середовищного підходу в дошкільній освіті. *Актуальні проблеми початкової освіти та інклюзивного навчання* : матеріали Міжнар. науково-практ. конф., м. Львів, 3-4 травня 2018 р. Львів : Львів. нац. ун-т імені Івана Франка, 2018. С. 36–38.

16. Кошіль О. П. Проектна діяльність як необхідний компонент професійної підготовки майбутнього вихователя. *Теоретико-методичні основи підготовки конкурентоздатних фахівців у контексті сучасного ринку праці» (з іноземною участю* : матеріали Другої Всеукр. науково-практ. конф., м. Кривий Ріг, 31 жовт. – 1 листоп. 2019 р., Кривий Ріг : КПГТЛ, 2019. Т. 2. С. 120–123.

## ABSTRACT

**Koshil O.P. Future educators preparation to design the educational environment of preschool institution. – Qualification research work as manuscript.**

The thesis for a degree of Candidate of Pedagogical Sciences in speciality 13.00.04 – «Theory and Methodology of Professional Education». – Borys Grinchenko Kyiv University, Kyiv, 2020.

The thesis is aimed at substantiating and testing experimentally the effectiveness of content, forms and methods of preparing future educators to design the educational



environment of preschool institution. The object of research is professional training of future educators of preschool institution, and the subject of the study is content, forms and methods of professional training of future educators to design the educational environment of preschool institution.

In the thesis the theoretical aspects of the studied problem in the theory and practice of future educators' professional training of preschool institution have been analyzed; the essence of the basic concepts of the study has been clarified; the structural components, criteria, indicators and levels of the future educators' readiness to design the educational environment of the preschool institution have been determined; content, forms and methods of the future educators preparation to design the educational environment of the preschool institution have been substantiated and experimentally tested.

The analysis of the problem state of future educators' professional training to design the educational environment of preschool institution in psychological and pedagogical theory and practice gave an opportunity to ascertain the interdisciplinary nature of the research and its relevance in the conditions of systemic changes in preschool institution to form a strategic resource of the country - quality human capital.

It is concluded that there is no summarized scientific and practical experience about future educators' preparation to design the educational environment of preschool institution, in particular the introduction of the developed content and methodological support in the process of such kind of training.

The concept *«future educator preparation to design the educational environment of the preschool institution»* as a component of professional training of educators, which is a purposeful, planned, organized process of forming systemic knowledge about the child, educational environment, environmental approach in education, pedagogical design and professional skills focus on the development and self-development of the child's individuality in a specially designed and implemented educational environment of the preschool institution, *«the readiness of the future educator to design the educational environment of the preschool institution»* as integral, systemic, personal

education, which includes axiological, cognitive, praxeological, reflexive components and provides the ability of educators to design the educational environment of preschool institution, criteria motivational, information-cognitive, operational-activity, professional-reflexive), indicators and levels (low, medium, high) of its readiness have been justified; the content, forms and methods of preparation of the future educators to design the educational environment of the preschool institution have been offered. The syllabus of the course «Designing the educational environment of preschool education» has been developed, the relevant topics of the content of academic disciplines have been supplemented, the content of practices and extracurricular activities have been updated; the variability of forms of future educators preparation to design the educational environment of the preschool educational institution has been selected, interactive, problem-searching and project methods have been applied.

The content of the concepts «educational environment of preschool institution» (system education, a special set of conditions, material and intangible resources of preschool institution, which has objective opportunities to play the role of a factor of holistic personal development of preschool children), have been specified. Conceptual ideas for the implementation of the environmental approach in preschool institution, forms and methods of preparing future educators to design the educational environment of preschool institution have been further developed.

Diagnostic tools have been developed to evaluate the level of future educators' readiness to design the educational environment of preschool institution.

The practical significance of the research results is to develop a syllabus of the course «Designing the educational environment of preschool institution» (for third-year students of educational qualification level «junior specialist» / educational and professional degree of professional junior bachelor specialty 012 Preschool education); updating the internship programs of future preschool education specialists, developing professional cases that contain targeted professional and pedagogical tasks, which provide the formation of practical skills and abilities to apply project technologies, practice and improve professional skills.

Research materials can be used in the educational process of training future educators of preschool institutions, in the system of postgraduate pedagogical education, in the process of self-educational activity of teachers, for trainings, master classes for the educational community, etc.

Experimental verification of the effectiveness of the content, forms and methods of future educators preparation to design the educational environment of preschool education has been carried out, the dynamics of the levels of readiness of future educators to design the educational environment of preschool education has been determined.

The study does not cover all its aspects. The prospect of further scientific research may be the study of foreign experience in designing the educational environment of preschool institution; development of project competence of future educators by means of distance learning.

Key words: design, environment, educational environment, future educators readiness to design the educational environment of preschool institution, professional training, future educators preparation to design the educational environment of preschool institution.

### **List of publications of an applicant**

*Scientific papers, in which the main scientific results of thesis are published*

1. Koshil O.P. Pedohohichnui potentsial osvitnoho seredovyshcha doshkilnoho navchalnoho zaklady [Pedagogical potential of the educational environment of preschool educational institution]. *Zbirnyk naukovykh prats «Pedahohichna nauka» teorii i praktyka. Psykholohiia. Pedahohika». K.: Kyiv. un-t im. B. Grinchenka, 2017. № 27. S. 95-99.*
2. Koshil O.P. Do pytannia pro sutnisnyi zmist poniattia «pedahohichne proektuvannia» [The question of the essential meaning of the concept "pedagogical design"]. *Zbirnyk naukovykh prats «Pedahohichni nauky». Kherson : Khersonskyi derzhavnyi universytet, 2017. Tom 3 № 76. S. 135-139.*

3. Koshil O. P. Osvitnie seredovyshche doshkilnoho navchalnoho zakladu: geneza ta sutnisnyi zmist poniattia [Educational environment of preschool educational institution: genesis and essential content of the concept]. *Osvitlohichnyi diskurs*. 2017. № 3-4 (18-19). S. 150-162.

4. Koshil O. P. Osvitnie seredovyshche i rozvytok dytyny: retrospektyvnyi analiz [Educational environment and child development: a retrospective analysis]. *Zbirnyk naukovykh prats «Pedahohichni nauky»*. Kherson : Khersonskyi derzhavnyi universytet, 2017. Tom 1 № 78. S. 25-29.

5. Koshil O. P. Struktura hotovnosti maibutnoho vykhovatel'ia do proektuvannia osvitnoho seredovyshcha doshkilnoho navchalnoho zakladu: teoretychnyi aspekt [The structure of the future educator readiness to design the educational environment of the preschool educational institution: theoretical aspect]. *Naukovyi zhurnal «Pedahohichni protses: teoriia i praktyka»*. 2017. № 3. S. 18-22.

6. Koshil O. P. Osoblyvosti formuvannia proektnoi kompetentsii u maibutnikh vykhovateliv zakladiv doshkilnoi osvity [Features of the formation of project future educators' competence of preschool educational institution]. *Osvitlohichnyi diskurs*. 2018. № 1-2 (20-21). S. 303-311.

7. O. Koshil. Status of readiness of future educators to design the educational environment of preschool education institution. *Polish journal of science*. 2021. № 35, vol. 2. P. 39-42.

*Scientific papers that certify the approbation of research materials*

1. Koshil O. P. Innovatsii v doshkilnii osviti – aktualna problema sohodennia [Innovations in preschool education – urgent problem today]. *Zbirnyk tez naukovykh robit Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii «Aktualni pytannia pedahohiky ta psykholohii: naukovi diskusii»*. m. Kyiv, 21 veresnia 2013 r. Kyiv : HO «Kyivska naukova orhanizatsiia pedahohiky ta psykholohii», 2013. S. 60-64.

2. Koshil O. P. Problema profesiinnoi kompetentsii vykhovateliv ditei doshkilnoho viku [The problem of educators professional competence of preschool children]. *Materialy Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii «Aktualni*

pytannia suchasnoi pedahohiky». m. Ostroh, 1-2 lystopada 2013 r. Kherson : Vydavnychiy dim «Gelvetyka», 2013. S. 55-59.

3. Koshil O. P. Pidhotovka maibutnikh vykhovateliv doshkilnykh zakladiv do roboty za Bazovym komponentom doshkilnoi osvity [Future educators preparation of preschool institutions to work on the Basic component of preschool education]. Materialy Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii «Standarty doshkilnoi osvity: dyskurs nauky i praktyky». m. Kyiv, 11 kvitnia 2014 r. K.: Kyiv. un-t im. B. Grinchenka, 2014. S. 148-154.

4. Koshil O. P. Osvitnie seredovyshche i yoho vplyv na osobystist u pratsiakh Sofii Rusovoi [Educational environment and its impact on the individual in the works of Sofia Rusova]. Pedahohichna personalistyka: teoriia, istoriia, osvitnia praktyka» prysviachena 160-richchiiu vid dnia narodzhennia S. Rusovoi: zbirnyk materialiv I Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi Internet-konferentsii, Ivano-Frankivsk, 25 liutoho 2016 r. Ivano-Frankivsk : Prykarpatskyi natsionalnyi universytet imeni Vasylia Stefanyka, 2016. S. 231–235.

5. Koshil O. P. Problema pidhotovky maibutnikh vykhovateliv doshkilnykh navchalnykh zakladiv do proektuvannia osvitnoho seredovyshcha [The problem of future educators preparation of preschool educational institutions to design the educational environment]. Zbirnyk materialiv Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii «Profesiinyi rozvytok ta upravlinnia liudskymy resursamy v systemi pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity v konteksti transformatsii osvity Ukrainy», Kyiv, 28 zhovtnia 2016 r. K. : UMO NAPN Ukrainy, 2016. S. 524-527.

6. Koshil O. P. Osvitnie seredovyshche yak chynnyk rozvytku osobystosti dytyny doshkilnoho viku [Educational environment as a factor in the development of the personality of a preschool child]. Zbirnyk materialiv rehionalnoho teoretyko-praktychnoho seminaru «Nastupnist doshkilnoi ta pochatkovoï osvity v konteksti sotsialnoi mobilnosti». Lviv, 20 sichnia 2017 r. Lviv : Lvivskyi natsionalnyi universytet imeni Ivana Franka, 2017. S. 98–100.

7. Koshil O. P. Osobystist pedahoha v konteksti pedahohiky dobra I.A. Ziaziuna [The personality of the teacher in the context of pedagogy I.A. Ziaziun].

Zbirnyk I Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii «Naukova spadshchyna akademika Ivana Ziaziuna u vymirakh suchasnosti ta maibutnoho». Kyiv, 30-31 bereznia 2017 r. Kyiv : Vyd-vo NPU imeni M.P. Drahomanova, 2017. S. 153-155.

8. Koshil O. P. Osvitnie seredovyshe navchalnoho zakladu yak faktor rozvytku osobystosti [Educational environment of an educational institution as a factor of personality development]. Zbirnyk naukovo-praktychnoi konferentsii «Teoretyko-metodychni osnovy pidhotovky konkurentozdatnykh fakhivtsiv u konteksti suchasnoho rynku pratsi». Kryvyi Rih, 6 kvitnia 2017r. Kryvyi Rih : KPHTL, 2017. S. 408-412.

9. Koshil O. P. Formuvannia proektnoi kompetentsii maibutnikh vykhovateliv doshkilnykh navchalnykh zakladiv v umovakh vyshchoho navchalnoho zakladu [Formation of project competence of future educators of preschool educational institutions in the higher educational institution]. Zbirnyk tez naukovykh robit uchasnykiv Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii «Psykhologhiia i pedahohika: aktualni pytannia», m. Kharkiv, 7-8 kvitnia 2017r., Kharkiv : Skhidnoukrainska orhanizatsiia «Tsentr pedahohichnykh doslidzhen», 2017. S. 52–57.

10. Koshil O. P. Osoblyvosti pidhotovky maibutnikh vykhovateliv do pedahohichnoho proektuvannia [Preparation features of future educators for pedagogical design]. Zbirnyk tez naukovykh robit uchasnykiv III Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii pamiaty profesora Petra Stoliarchuka «Upravlinnia yakistiu v osviti ta promyslovosti: dosvid, problemy ta perspektyvy», Lviv, 11-12 travnia 2017r. Lviv : Natsionalnyi universytet «Lvivska politekhnikha», 2017. S. 86–87.

11. Koshil O. P. Osvitnie seredovyshe doshkilnoho navchalnoho zakladu yak chynnyk movlennievo-komunikatyvnoho rozvytku ditei doshkilnoho viku [Educational environment of preschool educational institution as a factor of speech-communicative development of preschool children]. Materialy Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi internet-konferentsii «Formuvannia movnoi osobystosti informatsiinoi doby». Kyiv, 30 travnia 2017 r. Instytut pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity Kyivskoho universytetu imeni Borysa Grinchenka. URL: <http://ippo.kubg.edu.ua/content/12985#more-12985>.

12. Koshil O. P. Osoblyvosti motyvatsii maibutnikh vykhovateliv zakladu doshkilnoi osvity do proektnoi diialnosti v konteksti profesiinoi mobilnosti [Features of

motivation of future educators of preschool institution to design activities in the context of professional mobility]. *Materialy Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii «Perspektyvni shliakhy rozvytku naukovoï dumky»*, m. Kyiv, 27-28 sichnia 2018 r., Kyiv.: MTsND, 2018. S. 41-42.

13. Koshil O. P. Formuvannia proektnykh vmin u maibutnykh vykhovateliv zakladiv doshkilnoi osvity: praktychnyi aspekt [Future educators project skills formation of preschool institutions: practical aspect]. *Materialy Vseukrainskoi (zaochnoi) naukovo-praktychnoi konferentsii «Pedahohichni innovatsii v osvitnomu prostori suchasnoho vyshchoho navchalnoho zakladu»*, m. Kyiv, 16 bereznia 2018 r., *Zbirnyk tez / Za zah. red. d. ekon. n., prof. Kaminskoi T.H.* – Kyiv, 2018. S. 38-41.

14. Koshil O. P. Pidhotovka maibutnykh fakhivtsiv v umovakh koledzhu: kompetentnisnyi pidkhid [Future specialists training in college: a competency approach]. *Materialy Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii «Pidhotovka konkurentozdatnykh fakhivtsiv: vyklyky suchasnosti»*, m. Kryvyi Rih, 25-26 kvitnia 2018 r., Kryvyi Rih.: KPHTL, 2018. – tom 2. S. 305-310.

15. Koshil O. P. Pidhotovka maibutnykh vykhovateliv zakladiv doshkilnoi osvity do realizatsii seredovyschnoho pidkhodu v doshkilnii osviti [Future educators preparation of preschool institutions for the implementation of the environmental approach in preschool education]. *Materialy Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii «Aktualni problemy pochatkovoï osvity ta inkluzyvnoho navchannia»*, m. Lviv, 3-4 travnia 2018 r., Lviv : Lvivskyi natsionalnyi universytet imeni Ivana Franka, 2018. S. 36-38.

16. Koshil O. P. Proektna diialnist yak neobkhidnyi komponent profesiinoï pidhotovky maibutnoho vykhovatelïa [Project activities as a necessary component of future educators professional training]. *Materialy Druhoï Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii «Teoretyko-metodychni osnovy pidhotovky konkurentozdatnykh fakhivtsiv u konteksti suchasnoho rynku pratsi» (z inozemnoiu uchastiu)*, m. Kryvyi Rih, 31 zhovtnia – 1 lystopada 2019 r., Kryvyi Rih : KPHTL, 2019. – tom 2. S. 120-123.

## ЗМІСТ

ВСТУП .....	19
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ПРОЄКТУВАННЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ.....	27
1.1. Теоретичний аналіз базових понять дослідження.....	27
1.2. Освітнє середовище закладу дошкільної освіти як чинник розвитку дитини дошкільного віку.....	57
1.3. Аналіз сучасного стану підготовки майбутніх вихователів до проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти .....	80
Висновки до першого розділу .....	102
РОЗДІЛ 2. ЗМІСТ, ФОРМИ І МЕТОДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ПРОЄКТУВАННЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	107
2.1. Готовність майбутніх вихователів до проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти.....	107
2.2. Діагностика рівнів готовності майбутніх вихователів до проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти у процесі фахової підготовки .....	122
2.3. Обґрунтування змісту, форм і методів підготовки майбутніх вихователів до проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти .....	146
Висновки до другого розділу .....	174
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЗМІСТУ, ФОРМ І МЕТОДІВ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ПРОЄКТУВАННЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ .....	179
3.1. Програма експериментальної роботи .....	179



3.2. Аналіз результатів експериментальної роботи .....	195
Висновки до третього розділу .....	208
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ .....	211
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ .....	215
ДОДАТКИ .....	259

## ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

**ЗВО (ВНЗ)** – заклад вищої освіти.

**ЗДО (ДНЗ)** – заклад дошкільної освіти.

**ЕГ** – експериментальна група.

**КГ** – контрольна група.

**ООН** – Організація Об'єднаних Націй.

**ОПП** – освітньо-професійна програма.

**ЮНЕСКО** – Організація Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури

**ЮНІСЕФ** – дитячий фонд ООН, спеціалізована структура ООН.

**ЕКТС** – Європейська кредитно трансферна-накопичувальна система.

## ВСТУП

**Актуальність теми дослідження.** Трансформаційні процеси у вітчизняній системі освіти вимагають перегляду підходів до підготовки педагогів, зокрема вихователів закладів дошкільної освіти. Адже якісна і доступна дошкільна освіта – це розумна інвестиція у майбутнє держави, вона має вирішальне значення для особистісного розвитку дитини, закладає підґрунтя успішного навчання у школі, дає їй ширші можливості для самореалізації в дорослому житті. Саме тому є актуальним завдання оновлення професійної підготовки вихователів дітей дошкільного віку, а саме формування нової генерації вихователів, спроможних проєктувати безпечне розвивальне освітнє середовище закладу дошкільної освіти, яке буде здійснювати цілісний системний педагогічний вплив на особистість дитини, відповідати її особливостям, враховувати інтереси та потреби, стимулювати усебічний розвиток.

Концептуальні напрями вдосконалення й розвитку педагогічної освіти, в тому числі професійної підготовки вихователів закладів дошкільної освіти, визначені законами України «Про вищу освіту» (2014), «Про освіту» (2017), «Про дошкільну освіту» (2001), «Про охорону дитинства» (2001), Постановою «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій» (2011), Базовим компонентом дошкільної освіти (2021), Дорожньою картою розвитку української освіти (2014), Дорожньою картою освітніх реформ на 2015-2025 рр. (2015) та іншими нормативними актами.

Вітчизняні науковці завжди приділяли належну увагу дослідженню підготовки майбутніх вихователів закладу дошкільної освіти. Проблема формування різних її складових відображена у працях учених: С. Балашової, Г. Кловак, Н. Лисенко, Г. Тарасенко (готовність майбутніх вихователів до експериментальної роботи); З. Борисової, І. Дичківської, К. Шапаренко (професійна компетентність майбутніх вихователів); Л. Артемової, Г. Беленької, О. Богініч, А. Богуш, О. Кононко, Т. Поніманської (формування дослідницьких умінь майбутніх вихователів); О. Денисової, Г. Косаревої, О. Мартинчук (готовність майбутніх вихователів до роботи в інклюзивних групах); Н. Гавриш,

О. Коваленко, Л. Козак, Ю. Косенко (готовність майбутніх вихователів до інноваційної професійної діяльності); Н. Левінець, Л. Лохвицької, А. Циплюк (готовність майбутніх вихователів до створення здоров'язбережувального середовища у закладі дошкільної освіти); І. Бега, К. Крутій (готовність майбутніх вихователів до організації освітньо-розвивального середовища) та ін.

Дослідження проблеми підготовки майбутніх вихователів до проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти спрямовує науковий пошук на вивчення феноменів проєктування та освітнього середовища. Проблему підготовки майбутніх вихователів закладу дошкільної освіти до проєктної діяльності активно досліджують Г. Іванюк, Л. Крайнова, О. Ліннік, Н. Самойленко та ін.

Аналіз наукових, науково-методичних, психолого-педагогічних і методичних джерел засвідчив необхідність оновлення підготовки майбутніх вихователів закладу дошкільної освіти.

Актуальність предметного поля дослідження також підсилюється виявленими суперечностями між:

- зростанням вимог до професійної компетентності вихователів закладів дошкільної освіти відповідно до базового стандарту та реальним станом їхньої готовності до професійної діяльності;

- необхідністю підвищення якості професійної підготовки майбутніх вихователів та недостатньо розробленим змістово-методичним забезпеченням цього процесу;

- необхідністю підготовки майбутніх вихователів до проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти та необхідністю розробки змісту, форм і методів цього процесу.

Отже, актуальність порушеної проблеми, її теоретична та практична значущість, недостатня теоретична розробленість у науковій літературі, а також необхідність подолання означених суперечностей зумовили вибір теми дисертаційного дослідження: **«Підготовка майбутніх вихователів до проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти».**

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

Дисертаційне дослідження виконано відповідно до науково-дослідної теми кафедри теорії та історії педагогіки «Зміст і технології забезпечення якості неперервної педагогічної освіти в умовах євроінтеграції» (державний реєстраційний № 0116U003295). Тему дисертації затверджено Вченою радою Київського університету імені Бориса Грінченка (протокол №13 від 17 грудня 2015 року) й узгоджено в бюро Міжвідомчої ради з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 1 від 26 січня 2016 року).

**Об'єкт дослідження** – професійна підготовка майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

**Предмет дослідження** – зміст, форми і методи професійної підготовки майбутніх вихователів до проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти.

**Мета дослідження** – обґрунтувати та експериментально перевірити зміст, форми і методи підготовки майбутніх вихователів до проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти.

Відповідно до мети було окреслено **завдання дослідження**:

1. Проаналізувати стан дослідження обраної проблеми у педагогічній теорії та практиці.
2. Схарактеризувати сутність і зміст базових понять дослідження.
3. Визначити структурні компоненти, критерії, показники та рівні готовності майбутніх вихователів до проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти.
4. Обґрунтувати та експериментально перевірити зміст, форми і методи підготовки майбутніх вихователів до проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти в процесі фахової підготовки.

**Методологічну основу** дослідження становлять загальнотеоретичні та методологічні положення філософії щодо взаємозв'язку теорії та практики; психології щодо розвитку особистості; педагогіки щодо цілісності та

неперервності професійної підготовки майбутніх фахівців; сучасні концепції формування змісту професійної підготовки вихователя закладу дошкільної освіти; системний, компетентнісний, середовищний, технологічний підходи до організації освітнього процесу в закладах вищої освіти; розвиток та саморозвиток особистості у проєктній діяльності.

**Теоретичну основу** дослідження становлять наукові положення та висновки щодо: філософії сучасної освіти (В. Андрущенко, В. Кремень, В. Огнев'юк, С. Сисоєва та ін.); підготовки спеціалістів у закладах вищої освіти (В. Бондар, В. Гладкова, О. Матвієнко, Н. Мачинська, Т. Мієр, Л. Сущенко, В. Тернопільська, Л. Хоружа та ін.); професійної підготовки фахівців дошкільної освіти (Л. Артемова, Г. Беленька, І. Дичківська, Л. Козак, К. Крутій, Л. Лохвицька та ін.); підготовки педагогів до проєктування (П. Андруховець, Т. Подобєдова, О. Ярошинська та ін.); сутності та змісту дошкільної освіти (Г. Беленька, А. Богуш, Н. Гавриш, Т. Пономаренко та ін.); середовищного підходу в освіті (О. Артюхіна, П. Брандт, М. Братко, В. Желанова, М. Йорданський, П. Лєсгафт, Ю. Мануйлов, В. Слободчиков та ін.); ролі середовища у розвитку особистості (Б. Ананьєв, П. Блонський, У. Бронфенбреннер, Л. Виготський, Я. Корчак, М. Монтесорі, В. Панов, С. Русова, В. Сухомлинський, В. Ясвін та ін.).

**Методи дослідження.** Для реалізації мети та вирішення поставлених завдань використано комплекс наукових методів: *теоретичні* – аналіз, синтез, класифікація, узагальнення для вивчення сучасного стану дослідження проблеми у педагогічній теорії й практиці та визначення поняттєвого апарату дослідження; порівняння, абстрагування й конкретизація для обґрунтування сутності готовності майбутніх вихователів до проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти, її структури, критеріїв і показників; *емпіричні* – діагностичні (анкетування, тестування, опитування, бесіди, інтерв'ювання) для вивчення стану готовності майбутніх вихователів до проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти; педагогічний експеримент (констатувальний і формувальний) з метою перевірки ефективності визначених змісту, форм і методів навчання, що забезпечують підготовку майбутніх вихователів до проєктування освітнього

середовища закладу дошкільної освіти у процесі фахової підготовки, визначення рівнів сформованості готовності майбутніх вихователів до проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти; *статистичні* – для аналізу одержаних даних, встановлення статистичної значущості результатів дослідження, їхньої кількісної і якісної інтерпретації; комп'ютерна обробка даних експерименту.

**Експериментальна робота** проводилась на базі Фахового коледжу «Універсум» Київського університету імені Бориса Грінченка, Педагогічного фахового коледжу Львівського національного університету імені Івана Франка, КЗ СОР «Лебединський педагогічний фаховий коледж імені А.С.Макаренка».

**Наукова новизна та теоретичне значення дослідження** полягає в тому, що: *вперше* визначено зміст понять «підготовка майбутніх вихователів до проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти» як складова професійної підготовки вихователя, що є цілеспрямованим, планомірним, організованим процесом формування системних знань про дитину, освітнє середовище, середовищний підхід в освіті, педагогічне проєктування та фахових умінь, що забезпечують зорієнтованість на розвиток і саморозвиток індивідуальності вихованця у спеціально спроектованому та реалізованому освітньому середовищі закладу дошкільної освіти; «готовність майбутніх вихователів до проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти» як інтегральне, системне, особистісне утворення, яке включає аксіологічний, когнітивний, праксеологічний, рефлексивний компоненти та забезпечує здатність вихователів проєктувати освітнє середовище закладу дошкільної освіти; розроблено критерії (ціннісно-мотиваційний, інформаційно-когнітивний, операційно-діяльнісний, професійно-рефлексивний), показники та рівні (низький, середній, високий) готовності; обґрунтовано зміст, форми й методи підготовки майбутніх вихователів до проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти; розроблено навчальну програму дисципліни «Проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти», доповнено відповідними темами зміст навчальних дисциплін, оновлено зміст практик та позааудиторної

роботи; підібрано варіативність форм підготовки майбутніх вихователів до проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти, застосовано інтерактивні, проблемно-пошукові та проєктні методи; *уточнено* зміст понять дослідження: «освітнє середовище закладу дошкільної освіти», «педагогічне проєктування»; *подальшого розвитку* набули концептуальні ідеї реалізації середовищного підходу в дошкільній освіті, форми і методи підготовки майбутніх вихователів до проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти.

**Практичне значення** результатів дослідження полягає в розробленні робочої навчальної програми дисципліни «Проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти» (для студентів III курсу освітньо-кваліфікаційного рівня «молодший спеціаліст»/освітньо-професійного ступеню фаховий молодший бакалавр спеціальності 012 Дошкільна освіта); оновленні програм практик майбутніх фахівців дошкільної освіти, розробленні професійних кейсів, які містять цільові професійно-педагогічні завдання, що забезпечує формування практичних навичок та умінь застосування проєктних технологій, вправління й підвищення професійної майстерності.

Матеріали дослідження можуть бути використані в освітньому процесі підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, в системі післядипломної педагогічної освіти, у процесі самоосвітньої діяльності педагогів, для проведення тренінгів, майстер-класів для освітянської спільноти тощо.

Результати дослідження **впроваджено** в освітній процес Київського університету імені Бориса Грінченка (акт про впровадження № 05-н від 28.01.2021 р.), Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (акт про впровадження № 1551 від 26.01.2021 р.), Педагогічного фахового коледжу Львівського національного університету імені Івана Франка (акт про впровадження № 24 від 28.01.2021 р.), Комунального закладу Сумської обласної ради «Лебединський педагогічний фаховий коледж імені А.С. Макаренка» (акт про впровадження № 71/01-12 від 28.01.2021р.).

**Публікації.** Результати дослідження висвітлено у 23 наукових публікаціях, а саме: 6 статей – у наукових фахових виданнях України, 1 – у зарубіжному



періодичному науковому виданні, 16 – у збірниках матеріалів конференцій.

**Апробація результатів дисертації.** Теоретичні положення і результати дослідження висвітлено й обговорено в рамках науково-практичних конференцій та семінарів різних рівнів: *міжнародних* – «Актуальні питання педагогіки та психології: наукові дискусії» (м. Київ, 2013 р.), «Актуальні питання сучасної педагогіки» (м. Острогоз, 2013 р.), «Педагогіка у міждисциплінарному вимірі: від традицій до інновацій» (м. Київ, 2016 р.), «Наукова спадщина академіка Івана Зязюна у вимірах сучасності й майбутнього» (м. Київ, 2017 р.), «Психологія і педагогіка: актуальні питання» (м. Харків, 2017 р.), «Управління якістю в освіті та промисловості: досвід, проблеми та перспективи» (м. Львів, 2017 р.), «Перспективні шляхи розвитку наукової думки» (м. Київ, 2018 р.), «Актуальні проблеми початкової освіти та інклюзивного навчання» (м. Львів, 2018 р.), «Сучасні стратегії педагогічної освіти в контексті розбудови суспільства сталого розвитку та євроінтеграції» (м. Київ, 2019 р.); *всеукраїнських* – «Стандарти дошкільної освіти: дискурс науки і практики» (м. Київ, 2014 р.), «Педагогічна персоналістика: теорія, історія, освітня практика» (м. Івано-Франківськ, 2016 р.), «Професійний розвиток та управління людськими ресурсами в системі післядипломної педагогічної освіти в контексті трансформації освіти України» (м. Київ, 2016 р.), «Теоретико-методологічні основи розвитку освіти та управління навчальними закладами» (м. Херсон, 2016 р.), «Теоретико-методичні основи підготовки конкурентоздатних фахівців у контексті сучасного ринку праці» (м. Кривий Ріг, 2017 р.), «Формування мовної особистості інформаційної доби» (м. Київ, 2017 р.), «Педагогічні інновації в освітньому просторі сучасного вищого навчального закладу», (м. Київ, 2018 р.), «Підготовка конкурентоздатних фахівців: виклики сучасності», (м. Кривий Ріг, 2018 р.), «Теоретико-методичні основи підготовки конкурентоздатних фахівців у контексті сучасного ринку праці», (м. Кривий Ріг, 2019 р.); *регіональних теоретико-практичних семінарах* – «Використання спадщини С.Ф. Русової у контексті розвитку духовного потенціалу та патріотично налаштованої особистості дитини дошкільного віку» (м. Прилуки, 2016 р.), «Наступність дошкільної та початкової освіти в контексті

соціальної мобільності» (м. Львів, 2017 р.).

**Структура та обсяг дисертації** зумовлені логікою дослідження, яке складається з анотацій українською та англійською мовами, вступу, трьох розділів, висновків до них, загальних висновків, списку використаних джерел (479 найменувань, з них 17 – іноземною мовою), 16 додатків. Загальний обсяг дисертації – 309 сторінок, основний зміст – 214 сторінок. Ілюстративний матеріал подано у 15 таблицях та 10 рисунках.

## РОЗДІЛ 1.

# ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ПРОЄКТУВАННЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

У розділі узагальнено результат теоретичного аналізу базових понять дослідження; розкрито феномен освітнього середовища закладу дошкільної освіти як чинника розвитку дитини дошкільного віку; здійснено аналіз сучасного стану підготовки майбутніх вихователів до проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти.

### 1.1. Теоретичний аналіз базових понять дослідження

Відповідно до документів ЮНЕСКО освіта є ключовим аспектом глобальних комплексних рамок, які визначають цілі усталеного розвитку. Освіта лежить в основі наших зусиль, пов'язаних як з адаптацією до змін, що відбуваються, так і з перетворенням світу, в якому ми живемо. Якісна базова освіта є необхідною основою для навчання протягом усього життя в умовах складного й мінливого світу [318, с. 3].

При ґрунтовному дослідженні важливих проблем освіти України, зокрема дошкільної освіти як обов'язкового складника та першого рівня у системі освіти, вагомого значення набуває підготовка майбутніх фахівців, здатних до проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти; моделювання освітнього процесу в закладі дошкільної освіти; формування освітніх результатів; забезпечення реалізації освітніх програм відповідно до Базового компонента дошкільної освіти.

Для розуміння сутності підготовки майбутніх вихователів до проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти, важливо зробити аналіз базових понять дослідження, які складають його тезаурус.

Базові поняття дослідження нами систематизовано у наступні групи:

- поняття, які розкривають сутність професійної підготовки вихователів закладів дошкільної освіти (освіта, дошкільна освіта, вища освіта, професійна підготовка, професійна підготовка вихователя, готовність, готовність майбутніх вихователів до проектування освітнього середовища закладу дошкільної освіти);
- поняття, які описують особливості проєктних освітніх технологій (проєкт, педагогічне проєктування, проєктна діяльність);
- поняття, які стосуються середовищного підходу в освіті (середовище, середовищний підхід, освітнє середовище, освітнє середовище закладу дошкільної освіти).

Цілісне, повне, багатогранне визначення поняття «освіта» презентовано у Законі України «Про освіту» (2017): «основа інтелектуального, духовного, фізичного і культурного розвитку особистості, її успішної соціалізації, економічного добробуту, запорука розвитку суспільства, об'єднаного спільними цінностями і культурою, та держави» [153].

Зазначений рамковий документ для освітнього інституту акцентує увагу на глобальній меті освіти, яка визначається як «всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей, виховання відповідальних громадян, які здатні до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству, збагачення на цій основі інтелектуального, економічного, творчого, культурного потенціалу українського народу, підвищення освітнього рівня громадян задля забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору» [153].

У Національній доктрині розвитку освіти зазначено: «освіта – основа розвитку особистості, суспільства, нації та держави, запорука майбутнього України. Вона є визначальним чинником політичної, соціально-економічної, культурної та наукової життєдіяльності суспільства. Освіта відтворює і нарощує інтелектуальний, духовний та економічний потенціал суспільства. Освіта є стратегічним ресурсом поліпшення добробуту людей, забезпечення національних

інтересів, зміцнення авторитету і конкурентоспроможності держави на міжнародній арені» [297]. На думку В. Кременя, «освіта відіграє вирішальну роль у становленні кожної особистості» [236, с. 4].

В. Огнев'юк зазначає, що «долучаючи кожне нове покоління до цивілізаційного контексту, освіта забезпечує наступність суспільного розвитку та примноження культурного досвіду відповідно до викликів, що постійно змінюються... освіта є аналогом змістового ланцюжка спіралі ДНК в організмі людини, оскільки здійснює трансформацію життєво необхідної інформації у тілі суспільства, а геномами, що розшифровуються кожним індивідумом, виступають найкращі взірці духовності, культури, науки і практики» [307, с. 69-70].

Слушною є думка С. Сисоєвої, що «сфера освіти найбільш повно задовольняє не тільки інтереси, потреби, запити особистості, здійснює її підготовку до життя у соціумі, а й сприяє формуванню у молодій людині свідомості громадянина суспільства, здатності до розуміння й сприйняття суспільних трансформацій, змін та їхніх наслідків, активної життєвої позиції у суспільних процесах» [377, с. 45].

Безумовно, погоджуємось із думкою А. Сімахової, що «освіта є одним з основних факторів розвитку соціальної економіки, оскільки висококваліфіковані підготовлені кадри мають потенціал до самозабезпечення» [382, с. 87].

Відтак, «освіта виступає одним з найважливіших індикаторів сталого людського розвитку, визначальною умовою здійснення людиною своїх економічних, політичних, громадянських і культурних прав, вона – гарант існування, відтворення та розвитку цивілізації» [312, с. 32].

Підсумовуючи вище викладене, можемо стверджувати, що освіта складне та багатоаспектне поняття, яке трактується як: соціальний інститут; основа всебічного розвитку особистості; сукупність набутих здібностей, компетентностей, знань, умінь; процес і результат активної життєвої позиції індивідуума у суспільстві; ресурс конкурентоспроможності держави у світі. Вважаємо, що дошкільна освіта займає стратегічне місце у системі безперервної

освіти як такої, що закладає підґрунтя фізичного, емоційного, когнітивного, соціального розвитку особистості дитини упродовж життя.

Концептуально важливим для нашого дослідження є поняття дошкільна освіта. Закон України «Про дошкільну освіту» (2001) визначає його спрямованість. Це «цілісний процес забезпечення всебічного розвитку дитини дошкільного віку відповідно до її задатків, нахилів, здібностей, індивідуальних, психічних та фізичних особливостей, культурних потреб; формування у дитини дошкільного віку моральних норм, набуття нею життєвого соціального досвіду» [151].

У Базовому компоненті дошкільної освіти зазначено, що «дошкільна освіта є самостійною системою, обов'язковою складовою освіти в Україні, яка гармонійно поєднує сімейне та суспільне виховання» [18].

На думку С. Сисоєвої, О. Рейпольської, дошкільна освіта «є самоцінною, первинною ланкою системи безперервної освіти, що закладає підґрунтя когнітивного, соціального, емоційного та фізичного розвитку особистості дитини для її навчання упродовж життя» [381, с. 9].

Підготовка майбутніх вихователів до проектування освітнього середовища закладу дошкільної освіти відбувається в системі вищої освіти. Закон України «Про вищу освіту» (2014) визначає вищу освіту як «сукупність систематизованих знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, інших компетентностей, здобутих у закладі вищої освіти (науковій установі) у відповідній галузі знань за певною кваліфікацією на рівнях вищої освіти, що за складністю є вищими, ніж рівень повної загальної середньої освіти» [150].

Вищу освіту науковці розглядають як систему знань, умінь, навичок, професійних, світоглядних, громадянських якостей, що формуються в особистості у процесі навчання та обумовлені потребами і цілями суспільства [311].

Щодо наступного терміна нашого дослідження «професійна підготовка», то воно характеризується багатоаспектністю.

У Великому тлумачному словнику сучасної української мови поняття «підготовка» розглядається як дія за значенням підготувати; «запас знань, навичок, досвід і т. ін., набутий у процесі навчання, практичної діяльності» [74, с. 1116].

Словник-довідник з педагогіки і психології вищої школи трактує поняття «професійна підготовка» як «здобуття кваліфікації за відповідним напрямом підготовки або спеціальністю» [414, с. 212].

Український педагогічний словник визначає професійну підготовку як «систему професійного навчання, метою якого є прискорення набуття людиною, що навчається, навичок, необхідних для виконання певної роботи, групи робіт» [100, с. 376].

Енциклопедія професійної освіти трактує професійну підготовку як «сукупність спеціальних знань, умінь і навичок, якостей, трудового досвіду й норм поведінки, які забезпечують можливість успішної праці за обраною професією» [449, с. 390].

О. Аніщенко поняття «професійна підготовка» тлумачить як процес формування в ході навчання та практичної діяльності готовності до компетентного виконання функціональних обов'язків, що оплачуються [138, с. 742].

Т. Танько розглядає поняття «професійна підготовка» як «цілісну систему організаційних та педагогічних заходів, які забезпечують формування в особистості професійної спрямованості, системи знань, навичок, умінь і професійної готовності, що визначається як суб'єктивний стан особистості, яка вважає себе здатною і підготовленою до виконання певної професійної діяльності та прагне до її виконання» [401].

С. Сисоєва, І. Соколова визначають поняття «професійна підготовка» як цілісну систему із великою кількістю пов'язаних між собою компонентів, що «певним чином впорядковані, характеризуються відносно стійкою цілісною, ієрархічною побудовою, наявністю суб'єкта та об'єкта, розгалуженими внутрішніми й зовнішніми зв'язками та відносинами» [312, с. 250].

В іншомовних джерелах (Міжнародна енциклопедія освіти) поняття «професійна підготовка» розглядається як набуття певних знань та умінь, притаманних для певної спеціальності та з метою виконання конкретної роботи [469, с. 204].

Аналізуючи наукові дослідження з проблеми професійної підготовки фахівців, зазначаємо, що дослідники одностайні в думках щодо ототожнення поняття «професійна підготовка» з професійною освітою. Так, за переконанням С. Гончаренка професійна освіта є підготовкою в закладах освіти спеціалістів різних рівнів кваліфікації для трудової діяльності у будь-якій галузі [101].

Як стверджує Л. Сущенко, невід'ємною складовою професійної освіти є професійна підготовка, яка передбачає формування в особистості професіоналізму, завдяки чому вона стане конкурентоспроможною на ринку праці [400, с. 28].

Реалізація стратегічних завдань щодо подальшого вдосконалення та розвитку професійної освіти, входження України у Європейський освітній простір потребує модернізації фундаментальних положень системи вищої освіти. Так, учена Н. Мачинська зазначає, що професійна підготовка фахівців, зокрема педагогічних та непедагогічних спеціальностей – важлива умова модернізації освіти [283]. Також вчена виокремлює такі основні напрями професійного зростання: формування готовності до професійного зростання упродовж життя; удосконалення вміння самостійно оволодівати новими знаннями; пошук і використання інваріативних форм і методів самоосвіти; удосконалення педагогічних здібностей; формування і розвиток професійної та громадянської позиції [284].

Професійна підготовка майбутніх фахівців, на думку Т. Рогової, характеризується поліаспектністю і передбачає засвоєння фундаментальних знань, формування готовності до їхнього творчого, практичного застосування, розвиток особистісних якостей, що в сукупності забезпечує готовність випускників ЗВО до успішного виконання професійних функцій [354].



Професійно-педагогічна підготовка у словникових джерелах визначається як «система організаційних і педагогічних заходів, що забезпечує формування в особистості професійної спрямованості, знань, умінь, навичок і професійної готовності» [392, с. 121].

У словнику ключових понять з професійної освіти С. Вішнякової термін «професійна підготовка» тлумачиться як сукупність спеціальних знань, умінь і навичок, якостей особистості, трудового досвіду і норм поведінки, що забезпечують можливість успішної праці за обраною професією [78, с. 262].

За визначенням О. Абдуліної, професійна підготовка майбутнього педагога – це процес формування та збагачення настанов, знань і вмінь, що необхідні майбутньому фахівцю для адекватного виконання специфічних завдань освітнього процесу [1, с. 40].

Аналіз досліджень засвідчує відсутність єдиного підходу до тлумачення понять, які характеризують процес професійної підготовки майбутніх вихователів. Більшість науковців схиляються до думки, що метою і результатом професійної підготовки в умовах закладу вищої освіти є готовність майбутнього фахівця до педагогічної діяльності.

Підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти розглядається науковцями як «багатофакторна структура, головне завдання якої полягає у набутті кожним студентом особистісного смислу діяльності, формуванні фахової майстерності, постійно зростаючому інтересі до роботи з дітьми та їхніми батьками, а також у розвитку успішності в діяльності» [328, с. 101].

Варто зауважити, що невід'ємною складовою професійної підготовки майбутніх вихователів є формування професійних якостей. Які виступають одним із найважливіших чинників професійної придатності й не тільки побіжно характеризують певні здібності, але й органічно входять до їх структури, розвиваючись у процесі навчання й практичної діяльності. Система фахової підготовки майбутніх вихователів становить цілісний комплекс структурних «елементів, що перебувають між собою у певних зв'язках і стосунках, взаємодіють один з одним і утворюють цілісну єдність» [127].

Л. Зданевич акцентує увагу на формуванні рівня готовності у фахівців дошкільної освіти і визначає професійну підготовку майбутнього вихователя як «спеціально організований освітній процес, спрямований на формування у майбутніх фахівців високого рівня готовності до ефективного здійснення професійної діяльності в галузі дошкільної освіти» [158].

Узагальнення викладеного дає підстави стверджувати, що педагогічна теорія під час фахової підготовки озброює вихователя методом теоретичного аналізу, розкриває сутність, діалектичну природу, головні закономірності педагогічного процесу, забезпечує розуміння поліаспектності педагогічних явищ, їх внутрішніх зв'язків і можливість прогнозування їхнього розвитку.

Сучасні реалії спрямовують професійну підготовку майбутнього вихователя на практико-орієнтованість, акцентуючи увагу на формуванні практичних (інструментальних) освітніх результатів; орієнтують на професійну підготовку майбутнього вихователя здатного супроводжувати процеси розвитку дітей дошкільного віку у різних видах діяльності, за потреби враховуючи особливості та корелюючи недоліки розвитку дітей.

Відтак, вважаємо підготовку майбутніх фахівців дошкільної освіти багатофакторним, спеціально організованим освітнім процесом, результатом якого є готовність особистості до ефективного здійснення професійної діяльності в галузі дошкільної освіти на основі сукупності визначених компетентностей, знань, умінь, навичок.

Науковцями доведено, що сутністю професійної підготовки є «система змістовно-педагогічних та організаційно-методичних заходів», а результатом підготовки є готовність, яка трактується у Великому тлумачному словнику: «як стан готового і бажання зробити що-небудь» [73, с. 1116].

У психологічних словниках поняття «готовність» визначено як стан мобілізації психофізіологічних систем перед майбутньою діяльністю [390] та «стан особистості, який дозволяє їй успішно увійти в професійне середовище, швидко розвиватися в професійному відношенні» [391].

Результати аналізу наукової літератури свідчать про відсутність єдиного підходу до визначення сутності поняття «готовність»: окремі науковці акцентують увагу на структурних складових готовності, деякі – на її сутності. Аналіз досліджень засвідчує, що більшість науковців вважають підготовку засобом формування готовності до діяльності, а готовність результатом і показником якості підготовки.

Так, на думку Т. Жаровцевої «готовність» – це мета і результат підготовки» [140, с. 13]. Готовність до педагогічної діяльності в дослідженні А. Линенко розглядається як «цілісна інтегрована якість особистості, що характеризує її емоційно-когнітивну і вольову мобілізаційність у момент включення в діяльність визначеної спрямованості» [266]. Авторка схиляється до думки, що «готовність не є вродженою, а виникає в результаті певного досвіду людини, що ґрунтується на формуванні її позитивного ставлення до професійної діяльності, усвідомленні мотивів і потреб в успішній реалізації такої діяльності» [266].

Ми поділяємо думку І. Дичківської, яка стверджує, що професійна готовність є закономірним результатом спеціальної підготовки, самовизначення, освіти й самоосвіти, виховання і самовиховання. Зазначене поняття вчена визначає як «психічний, активно-дієвий стан особистості, складна її якість, система інтегрованих властивостей. Така готовність регулює діяльність, забезпечує її ефективність» [121, с. 276-277].

Узагальнюючи наукові уявлення про готовність як: мету і результат професійної підготовки до майбутньої діяльності; стан особистості, який дозволяє їй успішно виконувати професійні задачі; формуємо дефініцію поняття «готовність майбутнього вихователя до проектування освітнього середовища закладу дошкільної освіти» як інтегральне, системне, особистісне утворення, яке включає аксіологічний, когнітивний, праксеологічний, рефлексивний компоненти та забезпечує здатність вихователів проектувати освітнє середовище закладу дошкільної освіти.

Провідними тенденціями розвитку національної системи освіти є технологізація та цілеспрямоване впровадження особистісно-орієнтованих освітніх технологій.

Дослідник розвитку освіти Індії, Дж. Аггарваль (J. Aggarwal), здійснивши ґрунтовний аналіз технологій в освіті, у праці «Основи освітніх технологій» (Essentials of Educational Technology) визначає основні цілі освітніх технологій, серед яких: 1) передача інформації (transmitting information); 2) метод наслідування (serving as role methods); 3) допомога в конкретних навичках (assisting in specific skills); 4) забезпечення зворотного зв'язку (provision of feed back) [460, с. 6].

Проведений аналіз наукових досліджень дає змогу стверджувати, що в сучасній педагогічній теорії проблема проектування розглядається як вид діяльності: творчої (О. Заїр-Бек, Н. Дук, О. Саранов, В. Докучаєва та ін.); педагогічної (В. Безрукова, В. Беспалько, В. Болотов, І. Зязюн, Є. Ісаєв, В. Слободчиков, Н. Шайденко, О. Ярошинська та ін.); управлінської (І. Бестужев-Лада, І. Ляхов, Б. Сазонов, С. Фролов та ін.). Окремі науковці сприймають педагогічне проектування як цілісну освітню технологію: особистісно-орієнтованого навчання майбутніх фахівців (В. Костіна, Є. Павлютенков, Н. Плахотнюк, Г. Романова, О. Спірін, О. Солом'яний, Т. Шиян та ін.); організації освітнього процесу у ЗВО (Н. Барінов, В. Стрельников, Н. Суртаєва та ін.); проектування освітнього середовища (В. Безрукова, М. Бім-Бад, А. Бойко, М. Горчакова-Сибірська, Л. Гур'є, І. Колеснікова, О. Новіков, К. Приходченко, В. Родіонов, Н. Селіванова, В. Сухомлинський, Т. Ткач, А. Хуторської та ін.).

Історія розуміння змісту поняття «проект» починається з ХХ ст. й асоціюється з доробком Дж. Дьюї та Т. Шацького. У найширшому значенні під поняттям «проект» розуміють: «результат діяльності – отриманий продукт (продуктивний аспект); інноваційну форму організації спільної роботи, спрямованої на досягнення певного результату (діяльнісний аспект); систему реалізації спланованих послідовних дій, спрямованих на досягнення певного передбаченого результату» [430, с. 31].

У сучасній українській мові «проект» пояснюється як «задуманий план, намір. А під проектуванням розуміють дію за значенням проектувати – складати, розробляти проект; конструювати; планувати, намічати, здійснити» [75, с. 970].

У Словнику іншомовних слів тлумачення дефініції «проект» подається наступним чином: «проект (від латинського *projectus* – кинутий вперед) – 1) сукупність документів (розрахунків, креслень тощо), необхідних для зведення споруд, виготовлення машин тощо; 2) попередній текст будь-якого документа; 3) план, задум організації, влаштування, заснування будь-чого» [389, с. 683].

Як бачимо, широке розуміння поняття «проект» дає можливість використання його у різних технологічних процесах, у тому числі й в освітньому.

У педагогічному словнику А. Новікова поняття «проективання» визначається як «початкова фаза проекту» [303, с. 181].

У педагогічному словнику Г. Коджаспірової та О. Коджаспірова зазначається, що «проективання» – це створення проектів нових навчальних планів, лабораторій і студій, нових освітніх програм [191, с. 123].

Зазначене визначення проектування автори розглядають як процес «створення проекту» будь-чого. Отже, виокремлюємо основні підходи до тлумачення поняття проектування, яке розглядається як: вид діяльності (творчої, педагогічної, управлінської); цілісна освітня технологія (особистісно-орієнтоване навчання майбутніх фахівців, організація освітнього процесу, створення освітнього середовища).

Цінним для нашого аналізу сутності змісту поняття «проективання» є тлумачення спорідненого поняття «проектна діяльність» І. Єрмаковим, який дає визначення цього поняття в «Енциклопедії освіти». На його думку, «проектна діяльність – діяльність особистості, спрямована на розв’язання проблеми, досягнення кінцевого результату у процесі моделювання, планування і здійснення проекту, який є результатом проектної діяльності». Автор наголошує, що «проект завжди має цільовий характер, спрямований на досягнення конкретного результату». Аналізуючи значення проектної діяльності в освітньому процесі, І. Єрмаков стверджує, що «проектна діяльність сприяє вихованню

конкурентоспроможності, життєво компетентної, соціально мобільної особистості, яка вміє вирішувати проблеми, ефективно виконувати життєві та соціальні ролі» [138, с. 717].

П. Андруховець зазначає, що проєктування складається з окремого набору операцій та процедур, які відповідають на питання: як повинно бути? [5, с. 195] У цьому ж контексті О. Коберник розглядає педагогічне проєктування як системну діяльність зі створення великих педагогічних систем, що потребує відповіді на питання: «Що треба зробити, змінити?», «Як робити?» тощо [187, с. 104].

О. Ярошинська визначає педагогічне проєктування «як процес створення конкретних проєктів на основі концептуалізації їх задуму, які передбачають приблизні варіанти вмотивованої майбутньої діяльності на основі професійно-особистісних цінностей, безпосередньо спрямовують практичну навчальну діяльність, що охоплює актуалізацію і теоретичне опрацювання освітніх ініціатив, строго впорядковану послідовність дій, які приводять до інновацій у практиці та прогнозують її результати» [457, с. 113].

Більшість науковців, визначаючи поняття «педагогічне проєктування» акцентують увагу на його інноваційній спрямованості. Так, Т. Подобєдова, розглядає його як діяльність, спрямовану на створення проєкту як інноваційної моделі освітньої системи, що складається з послідовних етапів: планування, моделювання, конструювання, реалізація педагогічного проєкту [335, с. 83].

Дослідники І. Колеснікова та М. Горчакова-Сибірська визначають педагогічне проєктування як практико-орієнтовану діяльність, ціллю якої є розроблення нових, не присутніх у практиці освітніх систем і видів педагогічної діяльності [102, с. 21].

Вітчизняна учена Г. Іванюк визначення поняття «педагогічне проєктування» подає як «прогностична освітня діяльність педагога, яка ґрунтується на розробленні дидактичної системи й відповідних дидактичних процесів, які мають характер інноваційної освітньої практики для педагога» [171, с. 525].

Отже, можемо зробити висновок, що педагогічне проєктування можна розглядати як: форму зародження інновацій, що є характерним для технологічної

культури; практико-зорієнтовану діяльність особистості, спрямовану на розв'язання життєво значущої проблеми; процес створення конкретних проєктів, що спрямовують практичну навчальну діяльність та прогнозують її результати; прогностичну освітню діяльність педагога, що покликана забезпечити реалізацію ідей гуманістичної особистісно-зорієнтованої системи освіти.

Деякі дослідники розглядають педагогічне проєктування як особистісно-орієнтовану освітню технологію, основою якої є визнання унікальності кожної особистості, а результатом розвиток особистісних якостей. Так, О. Заїр-Бек трактує педагогічне проєктування як одне з напрямлень педагогіки та організацію практичної діяльності, які націлені на вирішення завдань розвитку, удосконалення, розв'язання суперечностей у сучасних освітніх системах. На думку автора, основним завданням педагогічного проєктування є обґрунтування конкретних векторів пошуку для створення умов розвитку і виховання особистості; актуалізації її внутрішніх сил, самовизначення та самостворення; прогнозування розвитку педагогічних процесів і систем [149, с. 10].

М. Ахметова, здійснивши ґрунтовний аналіз функцій педагогічного проєктування, дійшла висновку, що під час реалізації проєкту в учасників педагогічного процесу змінюються цінності, мотиви поведінки, з'являються нові якості особистості [17, с. 74].

Ґрунтовно досліджуючи проблему педагогічного проєктування, Дж. Джонс основними етапами педагогічного проєктування вважає: етап дивергенції, що дозволяє розширення меж проєктної ситуації для забезпечення багатоваріантності в пошуку рішень; етап трансформації, під час якого створюються концепції, визначаються принципи проєктної діяльності; етап конвергенції, завдяки чому відбувається процес зближення, сходження, вироблення компромісних рішень [118].

На думку В. Гінецинського процес педагогічного проєктування складається з наступних етапів: «констатація та оцінювання результатів педагогічної діяльності; висунення гіпотез щодо зв'язку результатів з факторами освітнього процесу; побудова конкретної педагогічної системи освітнього закладу; побудова

педагогічної системи спеціального цільового призначення; вибір методики виміру параметрів; порівняння результатів виміру функціонування зазначених систем; побудова оптимального варіанту конкретної педагогічної системи» [344, с. 142].

Наукові дослідження Дж. Джонса та В. Гінецинського дали підстави для визначення етапів педагогічного проектування: підготовчий (визначення та формулювання проблеми, визначення мети проєкту, прогнозування результатів проєкту); практично-дослідницький (вивчення стану розробленості проблеми, реалізація проєкту, збір й структурування результатів), остаточний (аналіз та узагальнення отриманих результатів, оцінювання проєкту).

Вчена М. Братко вважає, що проектування певного процесу в сфері освіти має включати поетапну діяльність: дослідження актуального стану предмету проектування. Відтак, науково обґрунтоване управління освітнім середовищем вищого навчального закладу є технологічним процесом, який передбачає моделювання, проектування, конструювання, інтегрує усі впливи на об'єкт управління загалом та його окремі складові/компоненти в єдиний комплекс [47, с.12].

Базуючись на наукових положеннях про сутність педагогічного проектування можемо зробити висновок, що проектування в освітній галузі це створення як широкомасштабних проєктів, спрямованих на вирішення актуальних проблем в галузі освіти, так і проєктів модернізації освітнього процесу конкретного освітнього закладу. Відтак, можемо розглядати педагогічне проектування як результативну освітню діяльність, спрямовану на вирішення проблем розвитку особистості під час освітнього процесу. Узагальнюючи зазначені наукові погляди, уточнюємо поняття педагогічне проектування як прогностичну освітню діяльність педагога, що покликана забезпечити реалізацію ідей гуманістичної особистісно-зорієнтованої системи освіти; створення проєктів, спрямованих на вирішення актуальних проблем в освіті; модернізацію освітнього процесу на різних рівнях, в тому числі конкретного закладу освіти.

Для усвідомлення сутності поняття та феномену проєктної технології цінними є визначення поняття «метод проєктів», що належать американським



педагогам Дж. Дьюї: «метод проєктів – це спільна діяльність учителя й учнів, спрямована на пошук вирішення проблеми, яка виникла, проблемної ситуації» [134], якого вважають основоположником методу проєктів як освітньої технології та В. Кілпатрику: «метод проєктів – це метод планування доцільної (цілеспрямованої) діяльності в зв'язку з вирішенням певного навчально-виховного завдання в реальній життєвій ситуації» [181].

Зокрема, В. Кілпатрик виокремлював чотири етапи методу проєктів: задум, планування, втілення в життя, оцінка. Але Дж. Дьюї, будучи вчителем В. Кілпатрика, критикував його погляди та не погоджувався з ним, наголошуючи, що метод проєктів не є універсальним методом, що покликаний вирішувати усі педагогічні проблеми, а є лише одним із можливих ефективних методів навчання. Здійснивши ґрунтовне дослідження проблеми, Дж. Дьюї вважав метод проєктів прагматичним за своєю сутністю, адже такий метод передбачає не лише розгляд та дослідження визначеної проблеми, не лише пошук шляхів її вирішення, але й практичну реалізацію отриманих результатів продукту діяльності [64]. Учений вважав, що дітей навчають за допомогою досвіду минулого, але не готують до проблем у майбутньому. За його переконанням, особистість, яка володіє вмінням приймати рішення, у майбутньому буде більш адаптованою до труднощів, які зустрічаються в житті [133]. Ціллю педагогічної концепції Дж. Дьюї є навчання особистості вирішенню проблем, що забезпечить її адаптацію до життєвих умов у майбутньому.

Більшість дослідників (Є. Полат [336], Г. Селевко [374], С. Сисоєва [380] та ін.) під методом проєктів розуміють спосіб організації пізнавально-дослідницької діяльності, який сприяє інтелектуальному й творчому розвитку особистості. Так, дослідниця Є. Полат, здійснивши ґрунтовний аналіз методу проєктів, наголошує на педагогічній цінності такого методу. На її думку, в основу методу проєктів закладено «розвиток пізнавальних навичок учнів, вміння самостійно конструювати свої знання, орієнтуватися в інформаційному просторі, розвивати критичне та творче мислення» [64, с. 67].

Здійснений аналіз підходів до розуміння сутності методу проєктів, дозволяє сформулювати визначення: «метод проєктів» – це технологія, яка передбачає сукупність дослідницьких, пошукових, творчих проблемних методів.

С. Сисоєва, розглядаючи фундаментальні основи педагогіки й психології, досліджуючи можливості застосування психолого-педагогічних знань у реалізації особистісних і професійних життєвих стратегій, прийшла до висновку, що: «основний принцип проєктивного підходу – використання неоднозначного стимулювання – створює умови для складної аналітико-синтетичної діяльності особистості» [380, с. 263]. Учена стверджує, що «психолого-педагогічна наука і практика вирішуючи проблеми, пов'язані з розвитком особистості, її талантів і обдарованості, повинна розвиватися саме як проєктивна наука, а проєктивні методи можуть використовуватися не тільки для вивчення особистості, а й для її розвитку у навчально-виховному процесі» [380, с. 264].

Проведений нами аналіз змісту поняття «проєктна технологія» дозволяє зробити висновок, що – це технологія, яка базується на педагогії гуманізму, особистісно-зорієнтованому та особистісно-діяльнісному підходах в освіті, формує ключові компетентності особистості, здатної адаптуватися до швидкоплинних умов життя. Особливістю проєктної технології вважаємо співвідношення проблеми та практичної реалізації отриманих результатів її вирішення.

У контексті дослідження проєктна технологія – діяльність, що зумовлює інтегрування теорії та практики освіти й виховання. Однією з основних ідей, що відображає сутність поняття «педагогічне проєктування», є його прагматична спрямованість на результат, який буде отримано в процесі вирішення проблеми та можливість застосування цього результату в освітній діяльності. Завдяки своїм феноменальним особливостям педагогічне проєктування як цілісна освітня технологія забезпечує: набуття нових знань та досвіду; вдосконалення комунікативної компетенції; створення умов для залучення до активного пошуку та усвідомленого вибору шляхів самореалізації; формування професійної

компетентності. Відтак, можемо стверджувати, що саме проєктна діяльність зумовлює становлення та розвиток особистості в умовах освітнього закладу.

У найширшому сенсі поняття «проєктна діяльність» трактується в Енциклопедії освіти як «конструктивна і продуктивна діяльність особистості, спрямована на розв'язання життєво значущої проблеми, досягнення кінцевого результату в процесі цілепокладання, планування і здійснення проєкту. Проєктна діяльність належить до унікальних способів людської практики, пов'язаної із передбаченням майбутнього, створенням його ідеального образу, здійсненням та оцінкою наслідків реалізації задумів. Проєктування виступає як творча, інноваційна діяльність, оскільки завжди спрямована на створення об'єктивно і суб'єктивно нового продукту» [138, с. 717].

За визначенням Л. Хоружої проєктна діяльність – це «спосіб розвитку творчості, самостійності, прагнення до ідеально-перспективного перетворення світу за допомогою креативних дій і операцій у процесі створення конкретного продукту – проєкту ідеального та реального» [428, с. 13].

На думку В. Ассаул, головним завданням проєктної діяльності є «не набуття наукових знань, а допомога дитині зорієнтуватися у суспільному вирі подій та явищ – соціальних, економічних, інформаційних, а також оволодіти досвідом життя в громаді. Все це передбачає не пасивну адаптацію в соціумі, а розвиток активного творчого самоствердження в суспільстві з метою його розвитку та самовдосконалення» [14].

У структурі проєктної діяльності визначають такі компоненти: мотив, мета, способи, засоби, предмет, результат [282]. Головною характерною складовою проєктної діяльності науковці визначають проблемну ситуацію, яка є типовою для певної соціальної групи або культурного явища [321].

Л. Лук'янова вважає, що цінними ознаками проєктної діяльності є спрямованість на розвиток в особистості «пізнавальних навичок, умінь самостійно конструювати свої знання, орієнтуватися в інформаційному просторі, узагальнювати та інтегрувати знання, отримані з різних джерел у процесі теоретичного і практичного навчання» [269].

В Енциклопедії освіти зазначено, що «проектна діяльність дозволяє формувати й розвивати специфічні навички проектування, а саме вчити: проблематизації; цілепокладанню та плануванню діяльності; – самоаналізу та рефлексії; презентації своєї діяльності та результатів; вмінню готувати матеріал для проведення презентації в наочній формі, використовуючи для цього спеціально підготовлений продукт проектування; пошуку потрібної інформації, виокремленню та засвоєнню необхідного знання з інформаційного поля; практичному застосуванню знань, умінь, навичок у різноманітних, у т. ч. й нетипових, ситуаціях; вибору, освоєнню та використанню адекватної технології створення продукту проектування; проведенню дослідження (аналізу, синтезу, висуванню гіпотези, деталізації та узагальненню)» [138, с. 717]. Отже, на нашу думку, участь у проектній діяльності забезпечує творчий та інноваційний розвиток особистості, її самовдосконалення.

Мірилом успіху проекту є його продукт. Проектна діяльність будується від результату, тобто і структура проекту, і послідовність етапів вибудовуються стосовно до конкретного завдання. Теоретично проектна діяльність завжди спрямована на розвиток та якісні зміни ситуації (системи). Відтак, вважаємо, що успішна проектна діяльність майбутнього вихователя в закладі дошкільної освіти, залежить від рівня його критичного мислення, креативності, навичок вирішення проблем та прийняття рішень.

Щоб розкрити сутність поняття «освітнє середовище», розглянемо дефініцію «середовище», вивчення якої носить міждисциплінарний характер.

Поняття «середовище» системно актуалізується з ХХ століття: (педагогіка прагматизму Дж. Дьюї [137]; предметне середовище за М. Монтесорі [471]; Вальдорфська педагогіка Р. Штайнера [443]; дитяче середовище за М. Іорданським [168]; педагогіка середовища за С. Шацьким [439]; соціальне середовище дитини за П. Блонським [36]; середовище виховання за Я. Корчаком [203]; педагогіка оточуючого середовища за А. Макаренком [274]; предметно-просторове середовище за Є. Тихеєвою [405] та ін.).

У сучасній українській мові «середовище» тлумачиться як «1) речовина, тіла, що заповнюють який-небудь простір і мають певні властивості; сфера; 2) сукупність природних умов, у яких відбувається життєдіяльність якого-небудь організму; 3) соціально-побутові умови життя людини; оточення. // Сукупність людей, зв'язаних спільністю життєвих умов, занять, інтересів і т. ін.» [74, с. 1116].

«Українсько-англійський навчальний словник з педагогіки» трактує середовище (environment) як оточення (surroundings) [415, с. 418].

У Педагогічному словнику-лексиконі А. Василюк дає визначення поняття «середовище» як: «цілісність екологічних, економічних, політичних, культурно-освітніх та інституційних процесів у їх взаємозв'язках і залежностях. У цьому розумінні середовище є простором, у якому суспільство реалізує різні форми діяльності, створюючи тим самим умови для задоволення матеріальних та духовних потреб» [67, с. 22].

У науковому полі поняття «середовище» першочергово було пов'язане лише з матеріальною взаємодією неживих систем. Потім уявлення про середовище пов'язувалося з уявленнями про систему: виділивши для розгляду певну систему, вважаємо, що все, що не відноситься до неї, є її зовнішнім середовищем, а все, що знаходиться у межах системи, створює її внутрішнє середовище [109, с. 18].

У філософії поняття «середовище» з'явилося в Епоху Просвітництва і розумілося як оточуючі людину суспільні, матеріальні і духовні умови її існування, формування і діяльності. У цьому значенні «середовище» розглядалося як макросередовище (суспільно-економічна система в цілому) та мікросередовище (безпосереднє соціальне оточення людини) [444].

Визначення дефініції «середовище» трактувалося багатьма науковцями ХХ століття через категорії: оточення (Л. Новікова), навколишній світ (І. Тен), ситуативне оточення (Т. Парсонс), простір (С. Ожегов), умови (Ю. Кулюткін, С. Тарасов), система (Є. Гусинський, В. Беспалько, В. Якунін, В. Афанасьєв, І. Родіонов).

Середовище як «оточення», категорія, введена у філософію і соціологію французьким філософом І. Теном, розумілася як «навколишній світ». Термін «оточення» означає найбільш близьке розташування факторів, що впливають на людину. В цьому сенсі вживається поняття «оточуюче середовище», що розуміється як середовище проживання і виробничої діяльності як всього людства, так і конкретної людини.

Під середовищем Л. Новікова розуміє оточення, яке людина сприймає, з яким вступає в контакт, взаємодіє, на яке реагує [304].

Поняття «ситуативне оточення», через яке розкривається зміст поняття «середовище», Т. Парсонс розумів як змінні і незмінні фактори оточення по відношенню до яких спрямована дія і від яких воно залежить [109].

Вчений С. Ожегов вважав простір однією із форм матерії, яка розвивається нескінченно, що характеризується протяжністю і об'ємом [309].

«Середовище» як умову визначали Ю. Кулюткін та С. Тарасов, зазначаючи, що середовище є істотною умовою розвитку особистості, в той же час змінюючись під впливом діяльності людини [402].

Тому проблеми взаємин людини і середовища розглядаються в рамках різних наукових дисциплін і напрямів: філософія, психологія, соціальна екологія, педагогіка, соціологія та ін.

Середовище розуміється як система тоді, коли говорять про «внутрішнє середовище», в якому в обмеженій або необмеженій кількості взаємодіють між собою елементи, що знаходяться всередині замкнутого простору. Тобто, розуміють середовище як систему, що включає різноманітні взаємозв'язки предметного і особистісного характеру [15], [29], [109], [356], [455].

Для нашого дослідження представляють науковий інтерес погляди психологів щодо питання взаємодії людини і середовища. Так, В. Рубцов вважав, що для людини середовище – це світ, який існує в її спілкуванні, взаємодії, взаємозв'язках, комунікаціях та інших процесах [360, с. 24].

Психолог Л. Виготський наголошував, що найцінніше значення впливу середовища на людину, «полягає в тому, що воно по-своєму переломлює і

спрямовує будь-яке роздратування, що діє ззовні на людину, і будь-яку реакцію, що йде від людини поза середовищем» [86, с. 321]. О. Леонтьєв стверджував, що середовище – це перш за все те, що створено людиною, її творчість, культура [254, с. 34].

Поділяємо думку О. Мондонен, яка вважає, що середовище стимулює розвиток особистості і бере участь у пред'явленні наявних можливостей у формуванні нових потреб особистості, а особистість, в свою чергу, реалізує активний пошук в середовищі необхідних їй можливостей для задоволення потреб чи безпосередньо бере участь у створенні нових можливостей, змінюючи саме середовище [293].

У педагогіці середовище визначається як сукупність умов, що впливають на розвиток і формування здібностей, потреб, інтересів, свідомості особистості.

У дослідженні ми будемо виходити із розуміння середовища як сукупності наявних і спеціально створених об'єктивних умов, що взаємодіють із суб'єктами середовища, впливають на них і активізують їхню діяльність.

Німецький дослідник А. Базуман вважав, що основною передумовою загальної теорії виховання є наука про вплив середовища, яка потрібна для реалізації педагогічних цілей [129].

На сьогодні середовищний підхід в освіті – дошкільній, шкільній, професійній, безперервній зафіксований як перспективний на рівні «Всесвітніх доповідей з освіти» ЮНЕСКО. Щодо середовищного підходу у вищій школі, то на думку ученої М. Братко вивчення феномену освітнього середовища на сучасному етапі зумовлене зорієнтованістю педагогіки на багатомірне та всебічне оцінювання чинників розвитку особистості в освітньому процесі [51]. М. Братко звертає увагу на особливості середовищного підходу в освіті, який можна розглядати як систему дій із середовищем із метою перетворення його на засіб діагностування, прогнозування, проектування, продукування освітніх результатів [56].

І. Ларисова, розглядаючи середовищний підхід в історико-педагогічному аспекті, говорить про поетапність його впровадження та виділяє такі етапи:

- природовідповідність – К. Ушинський, М. Пирогов, Л. Толстой (друга половина XIX століття);

- педагогічне середовищознавство (средоведение) – В. Вахтеров, П. Каптерев, П. Лесгафт, С. Шацький (кінець XIX - початок XX століття);

- педагогічні та психологічні умови організації середовища – Л. Виготський, М. Іорданський, А. Калашников, М. Крупеніна, А. Пінкевич, В. Шульгин (1920-1930 рр.);

- середовище як ланка тріади: «середовище-спадковість-виховання» – Б. Ананьєв, Т. Костюк, І. Шмальцгаузен, П. Блонський, А.Р. Лурія (1940-1950 рр.);

- середовище перетворюється на основне поняття теорії виховання – В. Караковський, А. Куракін, Л. Новікова, В. Сухомлинський (1960-1970 рр.);

- психологія навколишнього середовища – Ю. Круусвалі, М. Хейдметс (1970-1990 рр.) (І. Ларисова, 2011 р.);

- середовище як актуальне поняття теорії освіти, в тому числі вищої – Г. Беляєв, О. Артюхіна, В. Козирєв, В.Новіков та ін. (з 1990-початок XXI ст.).

Вчена М. Братко додає до цієї періодики ще один етап: освітнє середовище як умова, чинник, засіб формування та розвитку компетентності майбутнього фахівця у закладі вищої освіти, а саме університетському коледжі [49, с. 128].

Ю. Мануйлов вважає, що застосування середовищного підходу в освіті дозволить змінити систему виховання сталу, незмінну, суворо організовану на систему наближену до середовища життєдіяльності, яка пов'язана із специфікою самоорганізації та актуалізації діяльності кожного суб'єкта цієї систем [278].

На думку М. Братко та Л. Хоружої реалізація середовищного підходу у вищій освіті забезпечує гарантування якісної освіти, збільшення активності, спрямованої на проєктування, моделювання та створення освітнього середовища, яке повинно ефективно задовольняти освітні потреби студентів [56].

Науковці зазначають, що середовищний підхід полягає у визнанні трьох рівноправних учасників освітнього процесу: педагога, дитини і освітнього середовища. А відтак, середовищний підхід – це теорія і технологія



опосередкованого управління освітнім процесом, в якому основним акцентом є включення внутрішньої активності дитини, її самоосвіти, самовиховання та саморозвитку [104].

М. Братко переконана, що середовищний підхід змінює акценти у педагогічній діяльності, а саме: безпосередньо впливає на особистість за допомогою діяльності, що спрямована на створення та розвиток середовища, яке в ідеал має оптимально задовольняти освітні потреби здобувача освіти [56].

Відповідно до запропонованої американським психологом У. Бронфенбреннером теорії, розвиток людини є динамічним процесом, що відбувається в двох напрямках. Тобто, з одного боку, людина зазнає впливу з боку середовища, з іншого – сама реструктуризує середовище. На думку У. Бронфенбреннера екологічне середовище дитини містить мікросистему (сім'я), мезосистему (заклад дошкільної освіти, школа, навчальний заклад, район проживання), екосистему (різні організації), макросистему (культурні звичаї країни, цінності, ресурси), які здатні вдало інфільтруватися одна в одну [462].

У контексті ідей Болонського процесу упродовж останніх років почав формуватися середовищно-компетентнісний підхід, до якого входять поняття «якість освітнього середовища» та «компетентність».

Органічний зв'язок процесів навчання, виховання і розвитку, комплексний характер педагогічної взаємодії дозволяє вважати поняття «освітнє середовище» синонімічним для понять «навчальне середовище», «середовище виховання», «педагогічне середовище», «розвивальне середовище», «предметно-розвивальне середовище», «довколишній простір» [214].

Тлумачення понять «середовище виховання» та «педагогічне середовище» представлено у Педагогічному словнику Г. Коджаспірової. Так, середовище виховання трактується як сукупність природних і соціально-побутових умов, у яких відбувається життєдіяльність дитини й становлення її як особистості. Педагогічне середовище подається як спеціально узгоджена з педагогічними цілями система умов організації життєдіяльності дітей, націлена на формування їхнього відношення до світу, людей та один до одного [192, с. 91].

У дослідженні переважно використовується поняття «освітнє середовище». Крім того, зважаючи на складну структуру процесу освіти, вважатимемо, що освітнє середовище як система, включає у себе навчальне середовище, виховне середовище та розвивальне середовище [214].

Багатоаспектність феномену освітнього середовища призводить до різного тлумачення цього поняття, а саме: «складна система, що знаходиться у постійному розвитку й охоплює близькі й далекі життєві сфери (Л. Новікова, 1989); зона взаємодії освітніх систем, їхніх елементів, освітнього матеріалу та суб'єктів освітніх процесів (Н. Крилова, 1995); місце в соціумі (І. Фрумін, 1995); сукупність усіх можливостей (як позитивних, так і негативних) навчання, виховання та розвитку особистості (С. Дерябо, 1997); сутнісний зміст певної реальності (В. Слободчиков, 1997); система впливу та умов формування особистості за поданим зразком (В. Ясвін, 1997); частина споріднених середовищ: довколишнього, соціального, предметного та розвивального (О. Радіонова, 2000); сукупність соціальних, культурних, спеціально організованих психолого-педагогічних умов в освітньому закладі (Ю. Кулюткін, С. Тарасов, 2001); педагогічний засіб формування й розвитку особистості (Ю. Мануйлов, 2001); система освітніх умов, які необхідні для практичної реалізації освітньої технології (В. Панов, 2004); комплекс умов-можливостей та ресурсів (матеріальних, фінансових, особистісних, технологічних, організаційних, репутаційних) для освіти особистості (М. Братко, 2016)» [214, с. 154].

Розглядаючи співвідношення понять «простір» та «середовище», науковці стверджують, що ці поняття є близькими, але не синонімічними. «Простір по відношенню до середовища є конструктом вищого порядку, в якому може знаходитися декілька середовищ. Конструкт «середовище» відображає взаємозв'язок умов, що забезпечують розвиток людини. У цьому випадку передбачається присутність людини в середовищі, взаємовплив, взаємодія оточення з суб'єктом» [127]. У той же час, простір може існувати без людини.

Учена М. Братко вважає, що «співвідношення понять «середовище» і «простір» аналогічне співвідношенню частини та цілого. Середовище може бути

включеним у простір, оскільки простір є багатомірним. Крім того, середовище може бути одним із вимірів простору» [49, с. 114].

Дослідники Е. Скибицький, О. Артюшкін розглядають освітній простір, як «поле потенційних можливостей, що дозволяє особистості задовольнити свої освітні потреби, вибрати в ньому індивідуальний маршрут для здобуття освіти на різних стадіях свого розвитку» [351].

За переконанням К. Казакової освітній простір є полем, де здійснюється взаємодія освітніх середовищ [174].

Аналізуючи наукові підходи до тлумачення поняття «освітнє середовище» М. Братко прийшла до висновку, що «під освітнім середовищем розуміють багаторівневу систему умов/обставин/чинників/можливостей, яка забезпечує оптимальні параметри освітньої діяльності певного освітнього суб'єкту в усіх аспектах – цільовому, змістовому, процесуальному, результативному, ресурсному». На її думку, «освітнє середовище варто розглядати як загальний, сукупний, об'єднаний, інтегральний, цілісний чинник розвитку і становлення особистості, що відіграє значну роль у модифікації її поведінки, впливає на розвиток і формування здібностей, потреб, інтересів, свідомості» [52, с. 16].

Враховуючи тенденцію, яка спостерігається у дослідженнях щодо середовища як системного утворення, учена М. Братко пропонує авторське бачення освітнього середовища коледжу – «це полісуб'єктне, поліпредметне утворення, яке постійно розвивається, цілеспрямовано і стихійно впливає на професійний та особистісний розвиток майбутнього фахівця» [55].

Дослідник середовища В. Ясвін зазначає, що освітнє середовище варто розглядати як сукупність впливів і умов формування особистості, а також можливостей для її розвитку, що містяться в оточенні особистості [458, с. 11].

Погоджуємося з думкою вченого В. Слободчикова, який у своїх працях зазначає, що об'єктивно освітнє середовище можна охарактеризувати за двома показниками: насиченість освітнього середовища (ресурсний потенціал) і його структурування (спосіб організації) [387].

В. Рубцов під освітнім середовище розуміє комунікативну взаємодію, що створює особливі види спільного між учнями та педагогом, між самими учнями, внаслідок чого забезпечується передача учням необхідних для функціонування в даній спільності норм життєдіяльності, включаючи способи, знання, вміння, навички навчальної та комунікативної діяльності [361]. В. Панов визначає освітнє середовище як систему освітніх умов, які необхідні для практичної реалізації освітньої технології та місії освітнього закладу, включаючи просторово-предметні умови, систему міжособистісних взаємовідносин між суб'єктами освітнього процесу та простір різноманітних видів діяльності, необхідних для соціалізації тих, хто навчається у відповідності з віковими особливостями розвитку та індивідуальними інтересами [314, с. 97].

М. Братко вважає, що характерними ознаками освітнього середовища закладу вищої освіти є: цілісність, єдність, поява (як властивостей системи нетипових для окремих елементів), організований характер (наявність певної структури та відповідних функцій), структурованість (порядок, ієрархія елементів), довговічність (здатність зберегти певні належні зв'язки або відновити їх у разі втрати), еволюційність та стійкість [56].

Проведений науковий аналіз засвідчує, що найчастіше освітнє середовище науковці визначають як: *чинник* розвитку особистості, *умови* забезпечення комунікативної взаємодії між суб'єктами, *засіб* самореалізації.

Узагальнюючи наукові підходи до тлумачення складного, багатомірного і суб'єктивного поняття «освітнє середовище», констатуємо, що більшість науковців під середовищем розуміють оточення, яке складається із сукупності природних, матеріальних, соціальних чинників, які прямо чи опосередковано впливають на особистість. Визначають поняття «освітнє середовище» як процес діалектичної взаємодії соціального, просторово-предметного та психодидактичного компонентів, що утворюють систему умов і впливів, яка забезпечує оптимальні параметри освітньої діяльності певного освітнього суб'єкту в цільовому, змістовому, процесуальному, результативному, ресурсному аспектах. Акцентуємо увагу на важливості середовища для розвитку особистості,

яке у найширшому розумінні трактують як оточення, яке складається із сукупності природних, матеріальних, соціальних чинників, що прямо чи опосередковано впливають на людину.

М. Урбанська розглядає освітнє середовище закладу дошкільної освіти як фактор формування готовності дитини до навчання в умовах дошкільної освіти, визначає його як сукупність спеціально створених матеріальних і духовних умов у відкритій педагогічній системі, в якій за рахунок активної взаємодії педагога і дитини на основі принципів синергетики виникає нелінійний резонансний ефект посилення малих педагогічних впливів, що сприяє узгодженню темпів і рівнів розвитку, становленню творчої особистості, а також виникнення якісно нового рівня дошкільної освіти [416].

Дослідниця О. Малихіна вважає поняття «освітнє середовище» одним з ключових понять у педагогіці. У своїх працях вона зазначає, що у дитини, яка знаходиться в освітньому середовищі закладу дошкільної освіти, задовольняються основні потреби і можливості розвитку, які забезпечують гармонійне виховання [277, с. 15].

Науковець С. Новосьолова, досліджуючи проблему проектування розвивального середовища закладу дошкільної освіти, під освітнім середовищем розуміє систему матеріальних об'єктів діяльності дитини, яка функціонально моделює зміст її духовного і фізичного розвитку [305].

Визначаючи сучасні вимоги до організації естетичного розвивального середовища закладу дошкільної освіти, вчені Т. Русакова та Т. Бреусова розглядають освітнє середовище такого закладу як комплекс матеріально-технічних, санітарно-гігієнічних, ергономічних, естетичних, психолого-педагогічних умов, що забезпечують організацію життя дітей і дорослих у закладі дошкільної освіти [362].

Результати аналізу змісту складного, поліаспектного поняття «освітнє середовище закладу дошкільної освіти», що відіграє вирішальну роль у розвитку дитини, дають змогу стверджувати, що більшість науковців під освітнім середовищем розуміють: багаторівневу систему умов для поетапного всебічного

розвитку та соціального зростання дитини; комплекс ресурсів – матеріально-технічних, програмно-методичних, особистісних, технологічних, що забезпечують освітній процес у закладі дошкільної освіти. Науковці розглядають різні підходи до визначення освітнього середовища закладу дошкільної освіти: соціально-психологічний (освітнє середовище визначається як умова моделювання дитиною особистісного внутрішнього світу у процесі взаємодії з довколишнім світом); соціально-педагогічний (освітнє середовище як багатомірне соціально-педагогічне явище, яке ситуативно впливає на розвиток ціннісних орієнтацій, способів поведінки дитини).

Окремий інтерес для вивчення освітнього середовища закладу дошкільної освіти становлять дослідження структури освітнього середовища різних типів закладів. Зокрема, Г. Мешко визначає головним структурним компонентом освітнього середовища психологічну складову (соціальний чи комунікативний компонент). Психологічна складова освітнього середовища, на думку автора, – це, насамперед, характер спілкування суб'єктів освітнього процесу. Вчена вважає, що «такий компонент несе в собі основне навантаження щодо забезпечення можливостей задоволення і розвитку потреб суб'єктів освітнього процесу у відчутті безпеки, збереженні і покращенні самооцінки, у формуванні позитивної «Я-концепції», у визнанні зі сторони інших, у само актуалізації» [288].

Ю. Кулюткін, С. Тарасов у структурі освітнього середовища виокремлюють такі компоненти: просторово-семантичний, змістовно-методичний, комунікативно-організаційний [244]. В. Слободчиков, В. Ясвін вважають, що до структури освітнього середовища входять соціально-психологічні, навчально-методичні, предметно-просторові компоненти [386]. В. Панов переконаний, що структура освітнього середовища складається з діяльнісного (технологічного), комунікативного, просторово-предметного компонентів [314]. В. Мастєрова зазначає, що структура освітнього середовища містить в собі соціальний, просторово-предметний, психолого-дидактичний компоненти [280].

М. Братко виокремлює такі структурні компоненти в освітньому середовищі: особистісний, аксіологічно-смысловий, інформаційно-змістовий, організаційно-діяльнісний, просторово-предметний [48].

Структура освітнього середовища тісно пов'язана з функціями. Так, М. Братко вважає домінантною функцією освітнього середовища – освітню, яка є поліаспектною та поліструктурною і включає освітньо-професійну, освітньо-соціалізаційну, освітньо-культурну складові [54].

З огляду на сказане вище, можна підсумувати, що не зважаючи на наявні відмінності у підходах науковців до визначення структури освітнього середовища, простежується деяка ідентичність: предметно-просторовий, комунікативний, соціальний, змістовий (технологічний) компоненти.

Для нашого дослідження цінним є визначення науковцями структурних компонентів освітнього середовища закладу дошкільної освіти. Так, С. Новосьолова [305], І. Золотухіна [165], К. Крутій [241] визначають головним структурним компонентом просторово-предметний; Н. Денисенко – комунікативний [116]; О. Кірпіченков – соціальний, предметний [183]; Б. Салчак – змістовий, просторово-предметний [368]; О. Писарчук – соціальний, комунікативний [327].

У дослідженні при з'ясуванні компонентів освітнього середовища закладу дошкільної освіти ми керувалися існуючими підходами науковців до означеної проблеми. Відтак, у структурі освітнього середовища закладу дошкільної освіти виокремлюємо *просторово-предметний, соціально-комунікативний, психолого-дидактичний, пізнавально-мотиваційний, освітній* компоненти, які, на нашу думку, узгоджуються із професійними компетентностями майбутнього вихователя, а саме: застосуванням і реалізацією сучасних освітніх програм, методик, технологій; використанням можливостей освітнього та культурного середовищ, досвіду вітчизняних і зарубіжних педагогів щодо забезпечення якості освітньо-виховного процесу; готовністю застосовувати системні теоретичні та практичні знання для вирішення дослідницьких завдань в галузі освіти.

Освітнє середовище закладу дошкільної освіти визначаємо як змістово-насичену, відкриту систему, здатну до корекції і розвитку, яка виконує освітню, розвивальну, виховну, стимулюючу, організаційну, комунікативну функції. Феномен освітнього середовища закладу дошкільної освіти вбачаємо у поліфункціональності, здатності трансформуватись, варіантності, доступності, безпечності.

Переконані, що в ідеалі освітнє середовище закладу дошкільної освіти повинно забезпечувати: максимальну реалізацію освітнього потенціалу; варіативність та відкритість дошкільної освіти; можливість ефективного розвитку індивідуальності кожної дитини, зважаючи на інтереси, здібності, рівень активності, у тому числі дитини з особливими освітніми потребами; самостійність та самодіяльність дитини; емоційне благополуччя; збереження та зміцнення фізичного, психічного і духовного здоров'я дитини; умови для участі батьків (законних представників) в освітньому процесі; професійний розвиток педагогів.

На основі проведеного аналізу розглядаємо освітнє середовище закладу дошкільної освіти як системне утворення, особливий комплекс умов, матеріальних і нематеріальних ресурсів закладу дошкільної освіти, що має об'єктивні можливості відігравати роль чинника цілісного особистісного розвитку дитини дошкільного віку.

Підсумовуючи вищевикладене, зауважуємо, що підготовка до проєктної діяльності є важливою складовою у професійній підготовці майбутнього вихователя. Вважаємо професійну підготовку процесом формування й набуття знань, умінь і навичок необхідних фахівцю для належного виконання професійних завдань освітнього процесу та як таку, що передбачає оволодіння студентами професійними компетенціями, необхідними для майбутньої професійної діяльності.



## **1.2 Освітнє середовище закладу дошкільної освіти як чинник розвитку дитини дошкільного віку**

Проблема впливу середовища на розвиток та формування особистості набуває все більшої актуальності, що пов'язано з глобальною зміною парадигми освіти на гуманітарний пласт.

Світ дитинства – невіддільна частина способу життя і культури будь-якого окремо взятого суспільства і людства в цілому. У кожному суспільстві й на будь-якому етапі його розвитку існують різні стилі та методи виховання, які залежать від численних чинників: класово-регіональних, етнічних, сімейних та ін. Образ дитини й ставлення до нього в кожному суспільстві різні, це залежить як від рівня соціально-економічного розвитку держави, так і від сутності самого поняття у суспільстві.

На думку, С. Гребінь «дитинство як соціальна спільність зі своїми інтересами, цінностями, світосприйняттям і потребами займає певне положення в соціальній структурі суспільства, має свої характерні ознаки, змістовну специфіку, яка підвладна змінам соціально-історичної реальності» [105].

Зростання інтересу до особливостей процесу соціалізації дітей, пошук відповідей щодо шляхів його модернізації, статусу дитинства у сучасному суспільстві зробило феномен дитинства одним із пріоритетних об'єктів гуманітарних досліджень, адже дитинство є ваговою складовою образу життя і культури будь-якої людини народу і людства в цілому.

Феномен дитинства відноситься до категорії складних явищ, що є об'єктом дослідження різних наук: педагогіки, історії, антропології, психології, соціології, етнографії, культурології та ін. Кожна з них має свої напрацювання щодо його дослідження, спирається на власні підходи до вивчення особистості дитини та розуміння сенсу дитинства.

Зокрема, проблеми психофізіологічного розвитку дитини, особливості її дорослішання у залежності від віку у своїх працях аналізували психологи П. Блонський [36], Л. Божович [41], Л. Венгер [76], Л. Виготський [84],

П. Гальперін [90], В. Давидов [112], Е. Еріксон [450], Д. Ельконін [448], В. Зеньківській [160], В. Зінченко [175], Г. Крайг [233], О. Леонтьєв [253], М. Лісіна [260], В. Мухіна [296], Л. Обухова [306], Ж. Піаже [325], Л. Хьєлл [429] та ін.

Дослідження проблеми дитинства характеризується різними методологічними підходами. Так, Д. Ельконін досліджував періодизацію дитинства [448]; Б. Малиновський вивчав кризи дитинства [276]; Л. Виготський присвятив свої праці психічному розвитку дітей [85]; автором фундаментальних праць щодо впливу раннього розвитку дитини на формування особистості був С. Рубінштейн [358]; В. Слободчиков досліджував розвиток особистості в період переходу від дитинства до дорослості [387]; В. Кудрявцев вивчав соціально-історичний розвиток дитини [243].

Дитинство як особливу культурно-історичну цінність, його еволюцію, зміни змісту, соціокультурні аспекти розвитку дитинства аналізували у своїх дослідженнях Ф. Арьєс [13], Ф. Боас [37], Л. Демоз [115], Б. Малиновський [276], М. Мід [289], Г. Ріккерт [353] та ін.

Через призму етнографії, звертаючись до витоків європейської культури, історіографії та методології гуманітарного знання проблематику дитинства розробляли Р. Апресян [9], В. Безрогов [23], І. Бєстужев-Лада [29], І. Бєх [30], Л. Виготський [84], П. Гальперін [90], С. Дерябо [117], С. Кононко [201], Я. Корчак [204], В. Кудрявцев [243], П. Лєсгафт [256], А. Лурія [270], Н. Менчинська [286], М. Осоріна [313], Ж. Піаже [325], Д. Фельдштейн [421], та ін.

Широкий перелік цікавих ідей щодо виховання і розвитку дитини містять роботи педагогів: П. Блонського [36], К. Гельвеція [92], Я. Коменського [196], Я. Корчака [204], П. Лєсгафта [256], А. Макаренка [273], Й. Пєсталоцці [319], В. Сухомлинського [398], К. Ушинського [418] та ін.

Соціальні фактори, які визначають становище дітей у суспільстві досліджували П. Бюхнер [65], І. Кон [198], М. Осоріна [313] та ін.

Проблемами зникнення дитинства цікавилися Н. Вінс [77], Д. Елкінд [465],

Н. Постман [472], Д. Фельдштейн [421] та ін.

Дослідження особливостей психічного розвитку дитини прослідковуються у працях У. Бронфенбреннера [462], Е. Еріксона [450], М. Коула [208], Ж. Піаже [326], В. Стерна [395], З. Фрейда [422], К. Хорні [425] та ін.

Феномен дитинства і його роль у формуванні майбутнього людства осмислюється крізь призму філософських концепцій сучасної освіти та психолого-педагогічних знань у працях В. Андрущенка [6], І. Беха [31], Н. Бібик [34], І. Загарницької [146], І. Зязюна [166], О. Кононко [201], В. Кременя [235], В. Кудрявцева [243], В. Огнев'юка [308], Т. Піроженко [329], Т. Поніманської [340], С. Черепанової [432] та ін.

Характерними аспектами дослідження феномену дитинства є: доля людини; період гнучкості, відкритості, сприйнятливості, що випереджає дорослість; форма соціального буття, що визначає розвиток цивілізації та людства, оскільки саме у дитинстві закладається програма поведінки людей та їхньої включеності у культуру, соціальні форми життя, майбутні види діяльності; критерій оцінювання сучасної державної політики, що представлено результатами досліджень В. Андрущенка [6], І. Голубевої [96], С. Гребінь [105], К. Девіс [463], Е. Еріксон [450], І. Загарницької [145], О. Квас [180], Т. Кочубей [210], С. Мітрофанової [290], Л. Нефьодової [299], Н. Самойленко [369], Л. Сандакової [370], Л. Українець [413] та ін.

Аналіз джерельної бази дав змогу засвідчити, що сучасні дослідження феномену дитинства присвячені концептуальним питанням ролі дитинства у становленні особистості, взаємозв'язків процесів розвитку окремої людини та суспільного поступу, кореляції між успішною самореалізацією людини та розвитком держави, ролі дитинства для вироблення стратегій людського життя, направлених на самореалізацію та життєвий успіх. У працях вітчизняних науковців, присвячених філософському осмисленню сучасного світового порядку, освітнім теоріям і практикам, проблемам кризи відносин «дитина – дорослий», конфлікту поколінь «батьки – діти», знайшли відображення окремі аспекти проблеми дитинства: трансформація феномену дитинства в сучасному суспільстві

(О. Александрова, 2013) [3]; раціонально організоване дозвілля дітей (В. Воловик, 2006) [80]; соціально-філософський аналіз феномену дитинства (С. Гребінь, 2014) [105]; роль дитинства у розвитку сучасного суспільства (І. Загарницька, 2013) [144]; історичний розвиток ідеї дитинства у філософських та педагогічних системах (Т. Кочубей, 2001) [210]; дитинство як культурно-антропологічний феномен (Л. Українець, 2006) [413] та ін.

Враховуючи, що сьогодні відбувається ґрунтовне переосмислення природи, значення місця дитинства у соціумі, педагогіці, навіть як «прикладній філософії», досить складно охопити феномен дитинства у всій його повноті, подолати звичну для наукових досліджень орієнтацію на однобічний розгляд проблеми лише у певному ракурсі – психологічному, соціологічному, культурологічному, історичному і т. ін.

Не дивлячись на широке застосування поняття «дитинство», в науковому обігу немає єдиної прийнятої дефініції цього поняття. У Великому тлумачному словнику сучасної української мови визначення поняття дитинство трактується як – «дитячий вік, дитячі роки. Стан дитини до повноліття» [75, с. 320].

У педагогічних виданнях поняття «дитинство» визначається як «етап розвитку людини, який передує дорослішанню; характеризується інтенсивним ростом організму та формуванням вищих психічних функцій» [388, с. 72].

Соціокультурний феномен «дитинство» сучасні педагогічні словники тлумачать як «стан онтогенетичного розвитку людини, що охоплює період від народження до підліткового віку» [317, с. 147]; віковий етап розвитку людини, що має конкретно-історичний характер, охоплює період життя від народження і приблизно до молодшого юнацького віку [192].

У філософській літературі термін «дитинство» розглядається не часто й абстрактно. Так, на думку Т. Кочубей, дитинство як «філософський феномен – ніщо за своєю суттю, воно ніяке, не має константної форми, виступає мірою можливостей людини. Воно є тією основою, яка закладається у житті людини, формує її як особистість, а в подальшому лише розгортається» [210, с. 18].

У своїх працях Л. Українець визначає, що «дитячість – це культурний

екзистенціал, який присутній у всіх структурних елементах соціокультурного цілого і тому сприяє поясненню і переосмисленню різноманітних процесів людського буття. Дитячість визначено як позитивний стан, що потребує збереження як культурна універсалія, яка має відповідні інтерпретації в різних сферах культури» [413].

Першим зробив висновок про те, що дитинство не просто фаза розвитку людини, а й складне поняття, яке має соціальний і культурний зміст французький історик, педагог Ф. Арьєс. Його вважають родоначальником сучасної історії дитинства. У 1960 р. Ф. Арьєс опублікував працю «Історія дитинства. Дитина і сімейне виховання в давні часи» [13].

Дослідниця С. Гребінь вважає, що «призначення дитячого періоду в житті людини – це пізнання цілей і смислів початку її буття. Автор переконує, що у дитячому світі відбувається формування комплексу уявлень стосовно пізнання світобудови та суспільства, визначення засобів досягнення та засвоєння своєї ролі та місця у дорослому житті. Дитина, як «потенція» дорослої особистості, підпорядкована загальним закономірностям буття. Дитинство як цілісний інтегративний соціокультурний просторово-часовий феномен має важливе значення у суспільстві й культурі, оскільки не тільки закладає основи розвитку майбутніх поколінь, а й визначає рівень соціокультурного розвитку соціуму» [106].

Зважаючи на те, що у дитячий період закладаються визначальні для подальшого становлення людини основи світогляду та духовного світу, підвалини культури і моралі, дитинство варто вважати фундаментом, який забезпечить розвиток гармонійно розвинутої, творчої особистості – стратегічного ресурсу соціально-економічного і культурного розвитку будь-якої держави. Адже, від особистості безпосередньо залежать темпи технологічного прогресу і конкурентоздатність країни, її політичний розвиток та стабільність соціальної сфери, стан духовності суспільства та місце держави на міжнародній арені.

У наш час суспільство має усвідомлювати, що дитинство є не лише періодом формування особистості, а явищем, яке впливає на самосвідомість

людини і на розвиток людства взагалі. А отже, в суспільстві має підвищуватися увага до підростаючого покоління, а саме: турбота про фізичне, емоційне здоров'я дитини, про її самопочуття, безпеку.

Погоджуємося з думкою дослідниці С. Гребінь, яка стверджує, що «проблему осмислення дитинства як цілісного і унікального періоду життя людини, необхідно вивчати шляхом інтеграції знань про природні, генетичні, біографічні, соціальні та історичні компоненти буттєвості дитини». Автор у своїх працях довела, що «дитинство має важливе значення у суспільстві та культурі, оскільки не тільки закладає основи розвитку майбутніх поколінь, а й визначає рівень соціокультурного розвитку сучасного суспільства» [105].

Зважаючи на стрімке розгортання глобалізаційних процесів епохи постмодернізму, суперечливе сьогодення людства, визначальна роль дитинства актуалізує потребу його ґрунтовного аналізу не тільки як першооснови людського буття та рушійної сили формування особистості, а і як явища, розуміння тенденцій розвитку якого дозволить конструктивно прогнозувати майбутні цивілізаційні трансформації.

Вчена О. Александрова зазначає що «особливості розвитку сучасного дитинства дозволяють говорити про наявність таких тенденцій, як: криза дитинства (сьогодні для дитини не існує образу ідеального дорослого, який раніше служив прикладом в уявленні дітьми їх майбутнього); індивідуалізація дитинства (для дітей немає більше второваних шляхів і прикладів в житті); емансипація дитинства (набуття дитиною все більш значущого місця в сім'ї та суспільстві)» [3].

Відтак, можемо зробити висновок, що діти повністю залежать від світу дорослих, їхніх вчинків і рішень, а отже, стає зрозумілим, що неефективне забезпечення організації дитячої життєдіяльності зумовлюватиме самознищення суспільства.

Варто зауважити, що інтерес до проблеми дитинства незмінно зростає. Кардинальні зміни в соціально-економічному житті суспільства, у системі його відносин і зв'язків викликають суттєві зрушення у розвитку різних аспектів

особистості. Так, науковці розглядають вирішення проблеми статусу дитинства у сучасному суспільстві комплексно. На сьогодні, науковці ведуть пошук шляхів, які сприятимуть розкриттю потенціалу дитини, принципів, які посилюватимуть ефективність розкриття феномену дитинства, а також визначають загрози, які стають на заваді розкриттю потенціалу дитини в існуючих соціокультурних умовах.

У своєму дослідженні І. Загарницька зазначає появу в сучасному суспільстві загроз для розкриття потенціалу дитини: комерціалізація образу щасливої дитини; поступове розмивання сутнісних рис і меж дитинства; агресивне інформаційно-комунікативне нав'язування дитині хибних цінностей; формування батьками неадекватного, із завищеними завданнями життєвого сценарію для дитини; надмірне перенесення відповідальності за її соціалізацію із сім'ї на певні суспільні інституції тощо. Разом з тим, І. Загарницька окреслила принципи, які посилюють ефективність розкриття потенціалу дитини в існуючих соціокультурних умовах, а саме: гуманізму і демократизації виховного процесу, заснованих на визнанні особистості дитини найвищою цінністю; наступності і послідовності етапів роботи з формування основ безпечного співжиття дитини серед інших людей з метою уникнення кризових явищ у її психічному розвитку; педагогічного керівництва, яке передбачає повагу педагога до права дитини на власну думку та відстоювання своєї гідності; превентивності, що полягає у формуванні у дитини соціальних установок, спрямованих на вироблення імунітету до негативних зовнішніх впливів; цілісності, яка інтегрує у навчально-виховній діяльності впливи всіх соціальних інститутів; систематичного аналізу власних і чужих вчинків як запоруки свідомого прийняття дитиною суспільних норм і точки зору іншої людини [144].

У сучасному суспільстві інститут дитинства не тільки обмежений віковим періодом, а й розчинений в інших соціальних інститутах, таких як економіка, політика, соціум, культура, освіта, релігія, сім'я та ін. Відтак, вважаємо, що виникає необхідність посилити цінність дитинства у свідомості суспільства, а соціальні норми і права дітей адаптувати відповідно до їхніх можливостей.

Феномен дитинства, є значущою цінністю, що визначає певний рівень культурного й соціального розвитку суспільства. Одна з важливих проблем дитинства – це взаємодія на дитину зовнішнього середовища та середовища її життєдіяльності, оскільки саме в цей період закладаються основи майбутнього життя особистості.

Дискусії серед науковців викликало твердження Ф. Арьєса про те, що ступінь реальної свободи дитинства неможливо оцінити без прийняття до уваги середовища в якому виховується дитина, а також конкретних умов її виховання [198, с.41].

Більшість дослідників у галузі дошкільної педагогіки вважають джерелом знань, соціального досвіду і розвитку дитини середовище її перебування. Науковці розглядають такі окремі аспекти середовища: теоретичні основи щодо проблеми взаємодії людини і довкілля (А. Бандура [461], Л. Виготський [87], Дж. Гібсон [93], К. Левін [248], М. Хейдметс [424], С. Шацький [439] та ін.); роль середовища у процесі становлення і розвитку особистості на різних етапах життя (К. Абульханова-Славська [2], П. Блонський [36], Н. Крилова [242], О. Леонт'єв [254], М. Черноушек [433] та ін.). Проблеми впливу освітнього середовища на розвиток дитини дошкільного віку висвітлено у працях У. Бронфенбреннера [462], Дж. Дьюї [137], М. Йорданського [168], А. Макаренка [274], М. Монтесорі [471], К. Ушинського [419], Р. Штайнера [443] та ін., на сучасному етапі розвитку педагогічної думки – Ю. Золотухіної [165], Н. Кащук [179], Т. Киричук [182], К. Крутій [241], Л. Лохвицької [268], А. Рейнолдса [473], М. Текстор [475], Л. Фамілярської [420], С. Хігінса [466], Л. Хірсто [467] та ін.

Освітнє середовище як чинник освіти розглядається у працях М. Братко [49], Л. Ващенко [71], Н. Гонтаровської [97], В. Желанової [141], А. Каташова [178], К. Приходченко [346], Л. Сергєєвої [376], О. Ярошинської [456] та ін.

Проведений науковий пошук дозволяє стверджувати, що освітнє середовище досить ґрунтовно презентовано у психологічних працях. Психологами доведено визначальну роль зовнішніх умов, тобто середовищних, у



поведінці, діяльності, розумовій та фізичній активності, розвитку людини: С. Рубінштейн (принцип єдності свідомості та діяльності) [359]; Л. Виготський (теорія «зони найближчого розвитку») [84]; В. Рубцов (комунікативний розвиток в освітньому середовищі) [361]; В. Слободчиков (антрополого-психологічний аспект освітнього середовища: насиченість та структурованість) [385]; В. Панов (екопсихологічний підхід до розроблення моделі освітнього середовища) [314]; В. Штерн (конвергенція внутрішніх задатків із зовнішніми умовами життя) [444].

У всьому світі протягом остатнього десятиліття спостерігається інтерес до поняття «освітнє середовище», науковці вважають, що це категорія, яка інтуїтивно натякає на матеріальні і нематеріальні умови та фактори, що можуть сприяти освіті. Прослідковується, що проблема освітнього середовища стала ключовою в освітній політиці багатьох країн та в ряді міжнародних організацій. Так, Організація економічної співпраці та розвитку (ОЕСР), Організація Об'єднаних Націй з питань освіти, науки та культури (UNESCO), Академія вищої освіти та Рада з фінансування Англії (HEFCE), Рада з освіти в Америці (ACE), Норвезьке агентство із забезпечення якості освіти (NOKUT) наполегливо рекомендують, що освітнім установам варто приділяти більше уваги розвитку їхніх умов освіти [459].

Підтвердженням зазначеного є думка К. Роджерса, який обґрунтовує центровану навколо особистості освіту, акцентує увагу на необхідності створення насиченого і різноманітного освітнього середовища, у властивостях якого і в стилі взаємодії втілюються цінності педагогів, їхні уявлення про норми та ідеали освітньої діяльності. Автор вважає, що завдяки середовищу освітня система здатна реалізувати свою основну цінність – вільний розвиток особистості відповідно до її здібностей та схильностей [355, с. 236].

Ретроспективний аналіз впливу середовища на розвиток особистості продемонстрував, що зазначена проблема була у полі зору таких визначних мислителів: Аристотель, Августин Блаженний, Ф. Бекон, Г. Гегель, Демокрит, І. Кант, Дж. Локк, М. Монтень, Платон, Е. Роттердамський, Г. Сковорода, Сократ та ін. Проведений науковий пошук уможливив висновок, що більшість філософів

античності сприймали існування дитини лише в контексті користі для суспільства. Проте в їхніх працях міститься достатньо рекомендацій щодо призначення, змісту і методів виховання покоління, яке зростало з огляду на значущість впливу середовища, в якому перебували вихованці.

Ретроспективний аналіз джерельної бази дозволяє зробити висновок, що починаючи вже з XVII століття, класики зарубіжної педагогіки наголошували на важливості прямого та опосередкованого впливу освітнього середовища на розвиток і становлення особистості. Так, ідею впливу середовища на особистість відстоював у праці «Материнська школа» (1632 р.) чеський педагог Я. А. Коменський, який вважав, що розвиток усіх здібностей дитини варто розпочинати від самого народження, але для цього потрібна відповідна система виховання і сприятливе середовище. Я. А. Коменський порівнював дітей з рослинами, зазначаючи, що «...молоді деревця легше примусити рости так або інакше, ніж доросле дерево <...>, показуючи дітям добрий приклад» [216].

Англійський філософ, психолог, педагог Дж. Локк вважав, що талант вихователів і соціальне середовище, в якому перебуває вихованець, мають вирішальне значення для його особистісного становлення. Наукові погляди Дж. Локка щодо впливу освітнього середовища на розвиток дитини висвітлені в філософській концепції, заснованій на принципах емпіризму. У праці «Думки про виховання» («Some Thoughts Concerning Education», 1693 р.) [216, с. 26].

Зі зміною історичних епох змінювалися містове наповнення і тривалість дитинства. Кінець XVII ст. – початок XVIII ст. характеризуються визнанням дитинства як автономної, самостійної соціальної і психологічної цінності та обґрунтуванням ідей щодо реалізації педагогічного потенціалу освітнього середовища, в якому відбувається розвиток дитини [216].

Французький філософ-матеріаліст К. А. Гельвецій вважав спадковість і середовище основними факторами психічного розвитку здібностей дитини. У його концепції загальної рівності людей, індивідуальні відмінності яких є результатом різного соціального становища і виховання, обґрунтовано ідеї залежності людини від умов соціального середовища, вирішальної ролі

середовища в розвиткові психічних, моральних і інших характеристик особистості [92, с. 407].

Французький філософ-просвітителю Ж.-Ж. Руссо у педагогічному романі-трактаті «Еміль, або про виховання» («Emile ou de l'education», 1762 р.) обґрунтував основні завдання педагога: сприяти природному росту дитини; створювати умови для розвитку дитини; організовувати сприятливе середовище, в якому дитина матиме самостійність і свободу [190, с. 210].

На думку швейцарського педагога Й.-Г. Песталоцці, освітнє середовище, яке оточуватиме дитину, необхідно проектувати, базуючись на принципах природовідповідності, гуманізму, моральності, наочності, завдяки яким відбуватиметься гармонійний розвиток всіх задатків людської особистості – інтелектуальних, фізичних, моральних [319].

Австрійський вчений Р. Штайнер обґрунтував концепцію розвивального (формуального або деформуального) педагогічного середовища для дитини, яким є предметний і людський світи [443, с. 581].

Італійський педагог М. Монтессорі вбачала в організації освітнього «підготовленого середовища», яке має задовольняти потребу дитини в саморозвитку і розкривати для дорослих її можливості. У праці «Власний посібник Доктора Монтессорі» («Dr. Montessori's own handbook», 1914 р.) педагог зазначала, що «можливості дитини в навчанні безмежні, однак, маючи від народження певні задатки, вона може розвинути їх лише у правильно організованому середовищі та спілкуванні з дорослими» [471, с. 9].

Відтак, однією з важливих проблем дитинства вважаємо взаємодію дитини із зовнішнім середовищем та середовищем її життєдіяльності, оскільки саме в цей період закладаються основи майбутнього життя особистості.

Відповідно до Закону України «Про освіту» [153], дошкільна освіта є складником освіти, її першою сходинкою, а отже належить до системи безперервної освіти. Наразі суспільство усе більше усвідомлює значимість дошкільної освіти, а особливо освітніх ресурсів, які закладені у цей період зростання особистості. Відтак, сенситивний період у розвитку дитини, реалізація

освітніх програм у цей період визначають пріоритетність дошкільної освіти у системі безперервної освіти.

Зауважимо, що зростання інтересу до дошкільного дитинства є загальносвітовою суспільною тенденцією. Сьогодні, відповідно до Закону України «Про дошкільну освіту» «реалізуються основні принципи дошкільної освіти: доступність для кожного громадянина освітніх послуг, що надаються системою дошкільної освіти; рівність умов для реалізації задатків, нахилів, здібностей, обдарувань, різнобічного розвитку кожної дитини; єдність розвитку, виховання, навчання і оздоровлення дітей; єдність виховних впливів сім'ї і закладу дошкільної освіти; наступність і перспективність між дошкільною та початковою загальною освітою; світський характер дошкільної освіти у державних і комунальних закладах дошкільної освіти; особистісно-орієнтований підхід до розвитку особистості дитини; демократизація та гуманізація педагогічного процесу; відповідність змісту, рівня й обсягу дошкільної освіти особливостям розвитку та стану здоров'я дитини дошкільного віку» [152].

На сучасному етапі зміни відбулися як в організаційному, так і в змістовому аспектах дошкільної освіти. Пріоритетною функцією дошкільної освіти стала розвиваюча, що забезпечує: становлення особистості дитини, формування духовних і загальнолюдських цінностей, умінь і компетентностей. Система дошкільної освіти сьогодні становить багатофункціональну варіативну мережу закладів дошкільної освіти, які орієнтовані на запити суспільства і сім'ї; які надають різноманітний спектр освітніх послуг з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей розвитку дитини.

Відповідно до Закону України «Про дошкільну освіту» в Україні існують такі типи закладів дошкільної освіти: «заклад дошкільної освіти (ясла) для дітей віком від одного до трьох років; заклад дошкільної освіти (ясла-садок) для дітей віком від одного до шести (семи) років; заклад дошкільної освіти (дитячий садок) для дітей віком від трьох до шести (семи) років; заклад дошкільної освіти (ясла-садок) компенсуючого типу для дітей з особливими освітніми потребами віком від двох до семи (восьми) років; будинок дитини – заклад дошкільної освіти

системи охорони здоров'я для медико-соціального захисту дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, а також для дітей з фізичними та (або) інтелектуальними порушеннями від народження до трьох (для здорових дітей) та до чотирьох (для хворих дітей) років; заклад дошкільної освіти (дитячий будинок) інтернатного типу; заклад дошкільної освіти (ясла-садок) сімейного типу для дітей віком від двох місяців до шести (семи) років, які перебувають в родинних стосунках; заклад дошкільної освіти (ясла-садок) комбінованого типу для дітей віком від одного до шести (семи, восьми) років, у складі якого можуть бути групи загального розвитку, компенсуючого типу, інклюзивні, сімейні, прогулянкові; заклад дошкільної освіти (центр розвитку дитини)» [152].

Відповідно до Закону України «Про дошкільну освіту», пріоритетами державної політики в галузі дошкільної освіти є: «всебічна допомога сім'ї у розвитку, вихованні та навчанні дитини; забезпечення доступності і безоплатності дошкільної освіти в державних і комунальних закладах дошкільної освіти у межах державних вимог до змісту, рівня й обсягу дошкільної освіти (Базового компонента дошкільної освіти) та обов'язкову дошкільну освіту дітей старшого дошкільного віку; забезпечення доступної і безоплатної дошкільної освіти в державних і комунальних закладах дошкільної освіти дітям з особливими освітніми потребами з урахуванням особливостей їх інтелектуального, соціального і фізичного розвитку у тій формі, яка для них є найбільш зручною та ефективною; збереження та зміцнення здоров'я, психологічний і фізичний розвиток дітей; сприяння розвитку та збереженню мережі закладів дошкільної освіти незалежно від підпорядкування, типів і форм власності; забезпечення всебічного розвитку дитини дошкільного віку відповідно до її задатків, нахилів, здібностей, індивідуальних, психічних та фізичних особливостей, культурних потреб; формування у дитини дошкільного віку моральних норм, набуття нею життєвого соціального досвіду» [152].

Зміни за період модернізації дошкільної освіти України забезпечили позитивні результати: визначення самоцінності дошкільного дитинства; реалізація різноманітних освітніх програм у закладах дошкільної освіти; розширення

організаційно-правових форм закладів дошкільної освіти (державні, комунальні, приватні); організація діяльності інклюзивних груп у закладах дошкільної освіти; впровадження індивідуальних програм розвитку дітей дошкільного віку; забезпечення доступу до освітнього процесу асистента дитини з особливими освітніми потребами; забезпечення можливості вибору батькам і педагогам освітніх маршрутів дитини.

Варто визнати, що значно зросла можливість колективів закладів дошкільної освіти здійснювати самостійне проектування освітнього процесу та життєдіяльності дітей дошкільного віку, реалізувати право вибору освітніх програм, педагогічних технологій. Також спостерігається поширене впровадження у закладах дошкільної освіти комплексно-тематичної та предметно-середовищної моделі організації освітнього процесу дітей дошкільного віку, що поступово замінює навчальну модель організації освітнього процесу.

Переконані, що вищевикладене залежить від моделі управління закладу дошкільної освіти. Вважаємо, що неабияку роль відіграє керівник ЗДО, основними функціями якого є: планування, проектування, організація, координування, контролювання освітнього процесу в ЗДО. В означеному контексті цікавою є теорія управління, де враховується особлива роль «людського чинника». Так, М. Братко досліджуючи зарубіжний досвід підготовки фахівців у коледжах США, звертає увагу на ідеї Вільяма Яуча, який стверджував, що успіх усієї організації значною мірою, а то й повністю, залежить від компетенції керівника, який повинен робити все для того, щоб кожен педагог розумів свою роль і внесок у спільний успіх, докладав зусиль для розвитку освітньої організації [57]. Відтак, розробляючи стратегію управління закладом освіти загалом та його освітнім середовищем зокрема, варто враховувати постійні зміни соціокультурної ситуації, мінливість очікувань і сподівань щодо діяльності закладу освіти на рівнях держави, суспільства, окремої особистості [53].

Результати проведеного анкетування вихователів-практиків закладів дошкільної освіти, дали змогу засвідчити, що для педагогічних колективів проектування освітнього середовища ЗДО є достатньо складним завданням

(підрозділ 1.3). Вирішення зазначеної проблеми супроводжується дискусіями, пошуками оптимальних варіантів. Зазначимо, що основним результатом діяльності ЗДО є не система знань, умінь, навичок, а набуття дитиною ключових компетентностей.

Відтак, аналіз наукових джерел [165], [179], [182], [242], [269], [421] та перспективного досвіду фахової підготовки майбутніх вихователів ЗДО засвідчив, що наразі спостерігається зростання вимог до професійної компетентності вихователів щодо реалізації середовищного підходу в ЗДО, необхідність підготовки майбутнього вихователя до прогнозування впливу освітнього середовища на особистість дитини дошкільного віку.

Важливе значення для дослідження мають праці учених, які досліджували середовище закладу дошкільної освіти як систему створення умов і засобів організації навчання, розвитку, виховання дітей дошкільного віку, а саме: саморозвиток дитини в ігровому освітньому середовищі (І. Новик, Т. Онянова [302]; С. Швидка [441]); особистісно-орієнтована взаємодія дитини і педагога в освітньому середовищі (Т. Андрющенко [7], Г. Ватаманюк [68]); пізнавальний розвиток дитини дошкільного віку засобами спеціально обладнаного середовища (Г. Іванюк [170]; К. Крутій, Л. Зданевич [239]); вплив предметно-просторового середовища на гендерний розвиток дитини (А. Гаврикова [88], О. Гончаренко [99], Л. Карнаух [177]); формування у дітей естетичного сприйняття та художньо-творчих здібностей засобами освітнього середовища (Л. Журавльова, К. Іпкаєва [143]; Л. Михайлова, Л. Шульга [291]; Е. Удовенко [410]) та ін.

На основі теоретичного аналізу джерельної бази з'ясовано, що організація освітнього середовища для розвитку дитини багато в чому базується на наукових положеннях педагогів-класиків, які й стали основою сучасного підходу до проектування освітнього середовища для дітей дошкільного віку. У працях видатного педагога, фундатора системи дошкільної освіти в Україні С. Русової («Дошкільне виховання», 1918 р., «Теорія і практика дошкільного виховання», 1924 р.), простежується проблема прямого та опосередкованого впливу освітнього середовища на розвиток і становлення особистості. Педагог зазначала, що

«...наука про виховання вимагає щоб утворена була навкруги така атмосфера, в якій могли б вільно розвиватися усі здібності дитини, усі її добрі почуття й нахили...» [348, с. 34]. На її думку, освітнє середовище дитячого садка необхідно проектувати базуючись на принципах гуманізму, демократизму, народності, історизму, природовідповідності, зв'язку навчання з життям.

Вважаємо, що середовищний підхід до виховання дітей дошкільного віку зумовлює створення «світу дитинства» у виховному просторі, що сприяє інтеграції традиційної системи виховання з системою максимально наближеною до середовища життєдіяльності дитини. А відтак, є актуальним формулювання базового поняття «освітнє середовище закладу дошкільної освіти», що сутнісно відрізняється від такого середовища інших типів закладів освіти [215].

Сучасні дослідження присвячуються важливості середовищного підходу в дошкільній освіті в умовах переходу освіти до розвиваючої парадигми. На думку С. Литвиненко освітнє середовище можна назвати освітнім лише тоді, коли життя дитини в цьому середовищі надає їй можливість для самореалізації; якщо головною ціллю освітнього середовища є особистісний розвиток усіх учасників освітнього процесу [264].

О. Крежевських однією з основних функцій освітнього середовища ЗДО вважає забезпечення потреб дітей у спілкуванні, активності, пізнанні оточуючого світу, розумінні, повазі, визнанні й самореалізації [234, с. 36].

Грунтовно досліджує проблему освітнього простору ЗДО К. Крутій, яка основними критеріями освітнього середовища вважає наступні: змістові (рівень і якість культурного змісту), процесуальні (стиль спілкування, рівень активності), результативні (розвивальний ефект) [241].

Проведений науковий пошук уможливив висновок, що освітнім середовищем закладу дошкільної освіти можна вважати лише тоді, коли середовище виконує свої основні завдання: забезпечує розвиток дітей дошкільного віку, охорону та збереження їхнього здоров'я, необхідні умови у випадку інклюзивної освіти; здійснює корекцію недоліків розвитку; враховує особливості розвитку та саморозвитку. Відтак, основною умовою реалізації виховної функції середовища є



особистісно-орієнтована взаємодія дитини і педагога, у процесі якої відбувається засвоєння соціокультурного досвіду, індивідуальний педагогічний супровід, заснований на принципах партиципації.

Багатоаспектний аналіз феномену освітнього середовища ЗДО, дозволив виокремити пріоритетні ключові аспекти педагогічно керованого освітнього середовища закладу дошкільної освіти: відповідність Базовому компоненту дошкільної освіти; урахування запитів дитини; варіативність програм, форм і методів дошкільної освіти; усвідомленість учасниками освітнього процесу унікальності дитини, відкритість стосовно особистості дитини.

Для дослідження науковий інтерес також представляє освітній простір закладу дошкільної освіти. Так, К. Крутій теоретично обґрунтувала модель освітнього простору в умовах сучасного закладу дошкільної освіти. Авторка визначає освітній простір закладу дошкільної освіти як «взаємодією зовнішніх і внутрішніх компонентів, процесуально і змістовно пов'язаних завдяки дотриманню таких принципів: наявність базису середовища для всіх видів діяльності дитини; гетерогенності (різноманітності) елементів середовища; свободи вибору діяльності і переходу від однієї до іншої; гнучкості і відвертості» у ставленні до діяльності і взаємодії як із боку дитини, так і з боку дорослого; «стимульності свободи» і творчості як із боку дорослого, так і з боку дитини» [240].

Проведений аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє стверджувати, що середовище з позиції психології характеризується як умова, процес і результат саморозвитку особистості; з позиції педагогіки – як умова життєдіяльності дитини, формування її ставлення до базових цінностей, засвоєння соціального досвіду, розвитку життєво необхідних їй особистісних якостей.

Відповідно до концепції С. Новосьолової: *освітнє середовище* – це єдність соціальних і предметних засобів забезпечення різноманітної діяльності дитини; *розвивальне середовище* – це єдність соціальних і природних чинників, які можуть впливати прямо чи опосередковано, миттєво чи довготривало на життя дитини; *освітньо-розвивальне середовище* – це комплекс психолого-педагогічних,

матеріально-технічних, санітарно-гігієнічних, ергономічних, естетичних умов, що забезпечують організацію життя дітей у закладі дошкільної освіти; *предметне середовище* – система предметних середовищ, насичених посібниками, іграшками, обладнанням та матеріалами для організації самостійної творчої діяльності дітей [305, с. 79].

Відтак, з огляду на сказане вище, під поняттям «освітній простір закладу дошкільної освіти» вважатимемо сукупність пов'язаних між собою умов, які можуть здійснювати вплив на дитину, але сама дитина не вважається при цьому невід'ємною складовою цього простору. Освітнє середовище закладу дошкільної освіти розглядаємо як сукупність спеціально створених освітніх умов, що забезпечують освіту і розвиток дитини та безпосередньо залежать від організатора освітнього процесу, яким є вихователь дітей дошкільного віку.

Важливе значення для нас мають наукові розвідки присвячені проблемі середовища закладу дошкільної освіти за видами діяльності: розвивального, виховного, соціально-виховного, ігрового, інформаційного, етновиховного, творчого, особистісно-орієнтованого, здоров'язбережувального, поняття яких є синонімічними до дефініції нашого дослідження «освітнє середовище закладу дошкільної освіти». Типологію освітніх середовищ за видами діяльності та їхні сутнісні риси, подаємо в таблиці (Додаток А.). Необхідно відзначити, що будь-яка типологія освітнього середовища – умовна, через те, що може поєднувати різні, іноді досить суперечливі умови розвитку особистості.

Типологія освітнього середовища представлена в наукових доробках О. Артюхіної [12], Я. Корчака [203], С. Тарасова [403], Ю. Шапрана [436], С. Шацького [439] та ін.

Типологію «середовища, що виховує» запропонував Я. Корчак. Педагог виокремив такі типи освітнього середовища: «догматичне», що сприяє розвитку пасивності і залежності дитини; «ідейне», що сприяє розвитку активності, але залежить від дитини; «безтурботного споживання», що сприяє вільному розвитку дитини, але й зумовлює формування її пасивності; «творче», що сприяє вільному розвитку активної дитини [204].

Учений С. Шацький середовище поділяв на внутрішнє (педагогічні умови, система виховної роботи, засоби педагогічної комунікації) і зовнішнє (співпраця педагогів з родиною, громадськістю, неформальна взаємодія поза межами освітнього закладу) [439].

Типи освітніх середовищ С. Тарасов визначає за наступними ознаками: стилем взаємодії в середовищі (конкурентне – кооперативне, гуманістичне – технократичне тощо); характером відносин щодо соціального досвіду і його передачі (традиційне – інноваційне, національне, універсальне тощо); ступенем творчої активності (творче, регламентоване); характером взаємодії із зовнішнім середовищем (відкрите, замкнуте) [403, с. 136].

Учена О. Артюхіна пропонує розглядати типологію середовищ в освіті за шістьма ознаками: педагогічними функціями (дидактична, виховна, інтелектуально-розвивальна); за профілем освітньої установи (дошкільний заклад, школа (гімназія, ліцей), коледж, ЗВО, університетський округ, регіонально-етнокультурне середовище); за організаційними структурами (середовище кафедри, факультету, ЗВО, установи для навчально-виробничої практики); за спільнотою залучених учасників до освітнього процесу (академічна група, курс, проектна група тощо); за структурно-якісними характеристиками (на підґрунті адаптивної функції, залученням до культури, інформаційного і екологічного компонентів середовища тощо); за застосуванням середовища в змісті освіти, що є доречним при реалізації особистісно-розвивальної освітньої моделі [12].

Науковці Ю. Шапран та О. Шапран розглядають типологію середовищ в освіті за такими ознаками: впровадження нововведень (традиційне і творчо-інноваційне); види діяльності (ігрове, навчальне, професійне, комунікативне); особливості оточення (природне, соціальне, інформаційно-освітнє, віртуальне); специфіка впливу на особистість (здоров'язберезувальне, розвивальне, виховне, рефлексивне) [436, с. 7].

Не дивлячись на широко представлену типологію освітнього середовища в наукових дослідженнях, до сьогодні не існує загальноприйнятої типології освітніх середовищ. Погоджуємося з думкою науковців Ю. Шапран та О. Шапран, які

зазначають, що типи освітнього середовища не існують ізольовано один від одного. Вони можуть інтегруватися – поєднувати декілька видів локальних середовищ в одне, що призводить до посилення їх впливу на розвиток особистості, а їхня ефективність функціонування детермінується наявністю цілісної системи педагогічного впливу на особистість [436, с. 8].

У межах нашого дослідження необхідно також охарактеризувати проблему педагогічного проектування, зокрема проектування освітнього середовища закладу дошкільної освіти, яка представлена у педагогічній теорії.

Проблему проектування розвивального (освітнього) середовища та його впливу на особистість досліджували: Л. Виготський [84], П. Гальперін [91], В. Давидов [113], Д. Ельконін [448], Л. Занков [156], О. Запорожець [157], О. Леонт'єв [252], М. Монтесорі [471], С. Френе [82]; на сучасному етапі: К. Крутій [240], Н. Лісневська [266], С. Новосьолова [305], Н. Рижова [365], О. Ярошинська [456] та ін.

Дослідження проблем проектування як ефективного засобу вирішення освітніх задач представлено у роботах Дж. Джонса [119], Я. Дітріха [120], Дж. Дьюї [137], У. Кіпатрика [83], Е. Заір-Бек [148], О. Онопрієнко [310], Є. Полата [336], В. Слободчикова [385], Н. Токаренко [407], Л. Хоружої [428] та ін.

Теоретико-методологічні засади педагогічного проектування були предметом дослідження В. Безрукова [24], Л. Іванової [169], Г. Лепко [255], В. Мадзігона [272], Г. Муравйової [294], С. Сисоевої [379], В. Стрельникова [397] та ін.

Проектуванню інноваційних педагогічних систем присвячено роботи Н. Брюханової [59], В. Докучаєвої [124], М. Коляди [194], В. Костіної [206], Г. Лепко [255], Н. Плахотнюк [332] та ін.

Проведений аналіз джерельної бази дає змогу стверджувати, що дослідженню проблеми проектування освітнього середовища закладу дошкільної освіти присвячена зовсім невелика кількість досліджень.

Так, метод проектів з позиції реалізації освітніх завдань базової Програми розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» досліджувала Н. Токаренко [407];

теоретико-методологічні засади моделі сучасного освітнього закладу представила Л. Гурнік [108]; освітні проєкти в галузі дошкільної освіти розглянуто К. Крутій [241]; психолого-педагогічне проєктування становлення самооцінки дитини в умовах навчально-виховного комплексу вивчалось І. Коновальчук [200]; концептуальні засади проєктування розвивального предметного середовища в закладі дошкільної освіти були предметом дослідження Л. Лохвицької [268].

У найширшому значенні під поняттям «проєкт» розуміють: «результат діяльності – отриманий продукт (продуктивний аспект); інноваційну форму організації спільної роботи, спрямованої на досягнення певного результату (діяльнісний аспект); систему реалізації спланованих послідовних дій, спрямованих на досягнення певного передбаченого результату» [430, с. 31].

Педагогічне проєктування В. Беспалько трактує як самостійну поліфункціональну педагогічну діяльність, яка обумовлює створення нових або модернізацію вже існуючих умов процесу виховання і навчання [28, с. 23].

Педагогічне проєктування Т. Подобєдова визначає як діяльність, спрямовану на створення проєкту – інноваційної моделі навчально-виховної системи, яка складається з ряду послідовних етапів: прогнозування, моделювання, конструювання і реалізації педагогічного проєкту [335].

Науковці зазначають, що визначення відмінностей між поняттями «проєктування», «моделювання», «планування», «конструювання» умовне, а самі ці процеси характеризуються взаємопроникненням [19, с. 83].

Аналіз джерельної бази засвідчує, що у більшості випадків, науковці педагогічне проєктування розглядають як: *творчу побудову й реалізацію педагогічних ідей*, метою яких є перетворення та вдосконалення освітньої системи; *інноваційну педагогічну діяльність* окремого педагога або цілого колективу стосовно освітнього процесу; *феномен*, що виник у процесі взаємодії нових тенденцій у педагогічній теорії та інноваційній педагогічній практиці [123], [130], [148], [372].

Щодо застосування технології педагогічного проєктування в дошкільній освіті, то першою, хто застосував метод проєктів, була М. Монтессорі.

Характеризуючи свою педагогічну систему, М. Монтесорі наголошувала, що суть виховання не в формуванні впливу на дитину, а в проєктуванні такого середовища, яке буде найбільш відповідати потребам дитини, яке буде стимулювати дитину до самовиховання, самонавчання, саморозвитку [471].

Основні принципи проєктування освітнього простору закладу дошкільної освіти охарактеризувала К. Крутій: розвиток дитини дошкільного віку в контексті особистісно-зорієнтованого підходу; урахування соціокультурного контексту проєктування; інтеграцію спілкування та інших видів діяльності дитини; взаємодію особистісного досвіду педагога й дитини; співтворчість і співпрацю всіх суб'єктів освітнього простору.

Авторка визначає процес проєктування освітнього простору як «складний багаторівневий процес, що реалізовує у взаємозв'язку діагностичну, проєктно-нормативну, прогностичну, організаційно-координаційну, коректувальну, аналітико-інформаційну педагогічну діяльність» [240].

Дослідження сутності та змісту проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти, на нашу думку, варто продовжити, розглянувши його структуру. Проаналізувавши праці учених, нами встановлено, що педагогічне проєктування відображає процеси: створення, експериментування, впровадження.

Зокрема, О. Ломакіна визначає такі етапи педагогічного проєктування в закладах дошкільної освіти: *ініціювальний* (аналіз, діагностика й оцінка поточного стану об'єкта проєктування, виявлення в ньому наявних недоліків, суперечностей); *концептуальний* (з'ясування мети проєктування, прогнозування варіантів і вірогідності досягнення мети, встановлення меж проєктування, концептуалізація проєктного педагогічного задуму, оформлення цілісної програми проєктування; планування, визначення процедур поточного контролю); *прагматичний* (уявне експериментальне запровадження проєкту); *прикінцевий* (самооцінка отриманого проєкту, якісних результатів його експериментальної апробації, незалежна експертна оцінка ефективності проєкту педагогічного об'єкта, критична рефлексія труднощів, корекція, оптимізація проєкту, ухвалення

рішення щодо використання проєкту в широкому досвіді роботи закладів дошкільної освіти) [268].

Відтак, технології проєктування освітньої діяльності притаманний поступовий перехід від виникнення ідеї до її впровадження.

Важливими для нашого дослідження є принципи проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти (за В. Петровським): принцип *дистанції* (орієнтує педагога на створення простору для встановлення оптимального контакту з дітьми); принцип *активності* (відкриває нові шляхи формування активності у дітей через створення предметного оточення); принцип *стабільності* (дозволяє змінювати навколишній простір дитини, наповнювати його новими предметами, об'єктами для вивчення); принцип *комплексності й гнучкості* зонування (дає змогу дітям, не перетинаючись у сферах власної активності, активно діяти з матеріалами); принцип *емоціогенного середовища* (забезпечує індивідуальну комфортність та емоційне благополуччя кожного суб'єкта середовища); принцип *естетичної організації* середовища (передбачає поєднання звичних і нових елементів в життєвому просторі, який оточує дитину); принцип *відкритості – закритості* (передбачає зміни у середовищі); принцип *«статевих і вікових відмінностей»* (зумовлює реалізацію дівчатками й хлопчиками своїх природніх рольових функцій) [322].

Застосування зазначених принципів забезпечуватиме формування пізнавальної активності кожної дитини як в процесі спеціально організованої освіти, так і вільної діяльності, сприятиме розвитку особистості.

Аналіз наукової літератури засвідчує, що науковцями враховуються певні вимоги під час проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти. У працях В. Давидова, Л. Переверзева [202], В. Петровського [322], Ю. Абрамової, М. Бубера, Г. Ковальова [352] визначені основні вимоги, які варто враховувати у процесі проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти: оптимізація всіх компонентів діяльності (фізичних, інтелектуальних та емоційно-вольових); зручність (змога дитини переходити від одного виду діяльності до

іншого); гнучкість і керованість як з боку дитини, так і вихователя; створення сприятливих умов для навчання дитини в процесі її самостійної діяльності.

Системний підхід до аналізу дошкільного освітнього середовища пропонують американські учені, засновники Інституту оцінювання середовища раннього дитинства (Environment Rating Scales Institute) Т. Хармс (Т. Harms), Р. М. Кліфорд (R. M. Clifford), розробники спеціальної методики, яка постійно оновлюється. Це Шкала оцінки середовища раннього дитинства (Early Childhood Environment Rating Scale®, Revised (ECERS-3), яка включає 6 підшкал, 35 параметрів, 468 індикаторів та передбачає оцінку всього, з чим та з ким взаємодіє дитина: просторову організацію групової кімнати; розташування умеблювання для гри, навчання, усамітнення, розвитку великої моторики; рівня забезпечення здоров'язбереження та безпеки, мовленнєвої, навчально-пізнавальної діяльності; організацію індивідуалізованого навчання й учіння; рівня психологічного комфорту дитини. Зазначена шкала забезпечує контрольованість та результативність проєктування ідеального освітнього середовища закладу дошкільної освіти [423].

Отже, виокремлення основних концепцій, у межах яких визначається проблема проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти у педагогічній теорії, дозволяє акцентувати увагу на особливостях підготовки майбутніх вихователів до проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти.

### **1.3 Аналіз сучасного стану підготовки майбутніх вихователів до проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти**

Входження України в європейський освітній простір, зміни в соціально-економічній та соціокультурній сферах життя суспільства зумовили модернізацію системи професійної освіти. Наразі система професійної освіти України потребує удосконалення та оновлення її змісту з урахуванням потреб стейкхолдерів. Державна політика в галузі вищої освіти спрямована на якісну підготовку



фахівця, здатного бути мобільним, конкурентоспроможним, критично мислити і вміти комплексно вирішувати проблеми, що забезпечить зростання потенціалу розвитку України як конкурентоспроможної держави у світі.

У доповіді на конференції Всесвітнього конгресу президентів університетів, що проходила в рамках Всесвітнього саміту 2020 в Сеулі (World Peace Summit 2020) 4 лютого 2020 р. президент НАПН України В. Кремень зазначив, що рівень прогресивності будь-якої країни в сучасних умовах вимірюється рівнем розвитку людини. Рівень людського капіталу визначає також і подальший прогрес країни, бо саме від цього залежить розвиток науково-інформаційних технологій. Тому перше завдання університетів – надати якісну освіту максимальній кількості молодих людей; готувати інноваційну людину – з інноваційним мисленням, інноваційною культурою і здатністю до інноваційного типу діяльності; готувати людину глобалістську, що є конкурентоспроможною в глобальному просторі і у такий спосіб забезпечує національну конкурентоспроможність [476].

Виховання нових поколінь у дусі загальнолюдських цінностей та ідеалів і національних традицій починається з дошкільного дитинства – важливого етапу становлення людини, коли формуються уміння мислити, усвідомлено сприймати навколишній світ і самого себе, взаємодіяти з іншими людьми [18].

Відтак, суспільство України потребує від сучасної системи освіти вихователя який має глибокі фахові знання, володіє компетентностями та сучасними педагогічними методиками, здатного адаптуватись до мінливих умов сьогодення, критично мислити, успішно реалізувати себе в професійній діяльності.

У контексті теми нашого дослідження для глибокого аналізу спрямованості професійної підготовки вихователів ЗДО на формування готовності майбутніх вихователів до проектування освітнього середовища закладу дошкільної освіти варто проаналізувати різні інтерпретації поняття «професійна підготовка вихователів дітей дошкільного віку» в психолого-педагогічній літературі.

Ураховуючи специфіку дослідження, погоджуємось із думкою О. Андрусь, яка вважає, що професійна підготовка студентів – це організаційно-методичний

процес формування у студентів їхньої професійної компетентності, активної життєвої позиції, внутрішньої культури, здатності до продуктивного спілкування з навколишнім світом для професійно-особистісної та соціальної реалізації, навчання та самоосвіти упродовж життя [4]. Адже вихователь дітей дошкільного віку повинен бути професійно компетентним, мати високий рівень загальної та психолого-педагогічної культури, володіти змістом сучасної освіти й тенденціями розвитку освітнього простору.

Теоретичні та методологічні основи професійної підготовки майбутніх вихователів знайшли відображення в працях класиків педагогічної науки Я. А. Коменського [196], С. Русової [363], К. Ушинського [419]. Так, Я. А. Коменський вважав, що педагог повинен бути зразком доброчесностей, чесним, наполегливим, працьовитим, релігійним. За переконанням Я. А. Коменського найбільша турбота вчителя – це захоплювати дітей своїм прикладом, любити учнів і ставитись до них по-батьківськи, бути для них не тільки наставником, але й другом і охоронцем у всьому доброму [195].

Високо оцінюючи призначення вихователя, С. Русова підкреслювала його відповідальність перед суспільством. Аналізуючи вимоги до рівня освіти вихователя, С. Русова наголошувала, що вихователь повинен мати «високу освіту – загальну і фахову», бути «джерелом освіти», але окрім цього вихователю має бути властива «щира, глибока любов до дітей» [364].

Глибоко проаналізувавши теорію і практику дошкільного виховання, К. Ушинський стверджував, що виховання дітей дошкільного віку повинно ґрунтуватися на особистості вихователя. Педагог наголошував, що «виховна сила виливається тільки з живого джерела людської особистості» [417].

Отже, класики педагогічної науки акцентували увагу на особистості вихователя, зокрема на його соціально-значущих якостях, рівні професійної майстерності, професійно-педагогічній культурі.

Ідеї класиків, що розкривають окремі грані підготовки фахівців дошкільної освіти знайшли відображення у працях сучасних учених. Так, у наукових працях Г. Беленької [33], А. Богуш [40], Н. Голоти [95], Н. Грами [103],

І. Дичківської [122], Л. Зданевич [158], Л. Козак [193], Х. Шапаренко [435] висвітлено формування фахової компетентності вихователя закладу дошкільної освіти; Л. Артемова [10], О. Богініч [39], М. Машовець [285], Т. Поніманська [338] досліджували проблему структури й змісту психолого-педагогічної та фахової підготовки майбутніх вихователів; Н. Лисенко [259], З. Плохій [333] у своїх дослідженнях звертають увагу на підготовку вихователів до організації еколого-дослідницької діяльності дітей у природі; Т. Жаровцева [139], Т. Танько [401], Г. Троцько [409] визначають зміст, етапи, компонентний склад професійно-педагогічної підготовки та пропонують різні моделі її реалізації; Ю. Коваленко [190], С. Петренко [320], Н. Левінець [251] присвятили свої праці фаховій підготовці майбутніх вихователів до фізичного виховання дітей дошкільного віку.

Аналіз дисертаційних досліджень засвідчив, що проблема підготовки майбутніх вихователів дітей дошкільного віку на сучасному етапі розвитку освіти розглядалась науковцями з різних ракурсів. Так, Л. Кідіна [184] досліджувала формування професійної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у процесі педагогічної практики; Х. Шапаренко [435], Л. Загородня [147] розглядали проблему розвитку у майбутніх вихователів професійної майстерності та акмеологічного зростання майбутнього педагога; Н. Давкуш [111] присвятила праці підготовці майбутніх фахівців до прогностичної діяльності; В. Тарасова [403] розглядала формування риторичної культури у системі професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти; Н. Ковалевська [189] досліджувала готовність майбутніх вихователів до взаємодії з сім'ями вихованців; Г. Борин [44] розглядала готовність майбутніх вихователів до роботи з батьками дітей раннього віку; О. Кучерявий [246] досліджував проблему професійного самовиховання майбутніх педагогів; В. Нестеренко [298] присвятила праці підготовці майбутніх фахівців дошкільної освіти до професійної діяльності з урахуванням індивідуальних можливостей студентів; М. Прокоф'єва [347] висвітлила у своєму дослідженні проблему інтеграції педагогічної підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів і вчителів

початкових класів; О. Вашак [69] розглядала підготовку майбутніх вихователів до екологічного виховання дошкільників на засадах етнопедагогіки; Н. Сайко [367] вивчала проблему професійно-педагогічної підготовки майбутніх вихователів до соціалізації дітей дошкільного віку.

Науковці звертаються до різних складових підготовки майбутніх вихователів ЗДО, однак проблема підготовки майбутнього вихователя до проектування освітнього середовища закладу дошкільної освіти ще не стала предметом окремого дослідження.

Реалізація завдань гуманістичної парадигми виховання зумовлює проектування і впровадження нової моделі підготовки вихователя ЗДО. Сучасна система освіти зазвичай спрямована на засвоєння знань, а не на розвиток практичних умінь та навичок майбутніх фахівців, здатних знайти вихід із будь-якої проблемної ситуації.

Відтак, до завдань професійної підготовки майбутніх вихователів належить: формування професійної компетентності майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти; формування умінь і навичок вирішення професійно-педагогічних проблем, що потребують інтеграції знань фахових методик та дошкільної педагогіки; забезпечення безперервного навчання майбутніх фахівців щодо прогресивних технологій розвитку дітей дошкільного віку; формування навичок володіння сучасними програмами та технологіями, які забезпечують новий зміст розвитку, виховання і освіти дітей дошкільного віку, зокрема проектування освітнього середовища закладу дошкільної освіти.

Здійснений аналіз стандарту вищої освіти за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти дозволяє нам зробити висновок про відповідність змісту підготовки потребам суспільства, а саме «підготовка фахівців до розвитку навчання і виховання дітей раннього і дошкільного віку у закладах системи освіти і сім'ї, здатних розв'язувати складні спеціалізовані завдання, що характеризуються комплексністю та невизначеністю умов із застосуванням теорії і методики дошкільної освіти» [478].

У сфері вищої освіти, відповідно до Закону України «Про вищу освіту», існують такі освітні рівні підготовки майбутніх фахівців за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта»: молодший бакалавр, бакалавр, магістр, доктор філософії, доктор наук [150].

Молодший бакалавр (початковий рівень) – освітній ступінь вищої освіти особи, яка на основі повної загальної середньої освіти здобула загальнокультурну та професійно орієнтовану підготовку, спеціальні уміння і знання, передбачені для первинних посад у ЗВО. Освітній ступінь вищої освіти «молодший бакалавр» відповідає шостому рівню Національної рамки кваліфікацій.

Бакалавр (перший рівень) – освітній ступінь вищої освіти особи, яка на основі повної загальної середньої освіти здобула теоретичні знання та практичні уміння і навички, достатні для успішного виконання професійних обов'язків вихователя дітей дошкільного віку у закладі дошкільної освіти. Перший (бакалаврський) рівень вищої освіти відповідає сьомому рівню Національної рамки кваліфікацій.

Магістр (другий рівень) – освітній ступінь вищої освіти особи, яка на основі бакалавра здобула поглиблені теоретичні знання та практичні уміння і навички, загальні засади методології наукової та професійної діяльності, інші компетентності, достатні для ефективного виконання завдань інноваційного характеру відповідного рівня професійної діяльності, а саме магістра з дошкільної освіти. Другий (магістерський) рівень вищої освіти відповідає восьмому рівню Національної рамки кваліфікацій [150].

У перехідний період з 2002-2014 рр. відповідно до Закону України «Про вищу освіту» (2002 р.) в державі існувала практика здійснення навчання за програмою підготовки молодшого спеціаліста. Відповідно до нового закону «Про вищу освіту» у перехідний період підготовку майбутніх вихователів здійснювали ЗВО та коледжі за освітніми рівнями «бакалавр», «молодший спеціаліст». З 2020 року у фахових коледжах. Кваліфікація молодшого спеціаліста була популярною на ринку праці та серед студентів, на відміну від бакалавра через можливість переходу до вищої освіти, де існувало досить ефективне партнерство з ринком

праці. Станом на початок 2014 року, в Україні налічувалось понад 800 ВНЗ (ЗВО), з яких 540 орієнтувалися в основному на програми підготовки молодшого спеціаліста.

Аналізуючи наукові публікації, документи, М. Братко дійшла висновку, що «в переважній більшості коледжі України, що входять до складу навчальних і навчально-науково-виробничих комплексів, зберігають фінансову та юридичну незалежність і здійснюють підготовку за однією або кількома спорідненими спеціальностями» [49, с. 191]; Випускники коледжів підготовлені до професійної діяльності з обраної спеціальності або подальшого навчання за відповідними напрямками підготовки на старших курсах (починаючи із 3 курсу бакалаврської програми підготовки).

М. Братко наголошує, що «сьогодні у коледжах молоді люди мають можливість здобути фундаментальну наукову, професійну та практичну підготовку, а також знання, вміння та навички, які є ґрунтовним фундаментом їхньої професійної компетентності, що дозволяє працювати спеціалістом середньої ланки у певній галузі та / або продовжити навчання за вищим ступенем вищої освіти» [49, с. 62]. Вчена переконана, що професійна підготовка випускників коледжів має всі потенційні передумови стати першою успішною сходинкою в професійному та кар'єрному зростанні, фундаментом успішного життя, підґрунтям для особистісного зростання і самореалізації [49].

У 2016 році в Україні функціонував 371 ВНЗ (ЗВО) I-II рівня акредитації. У них навчались приблизно 15% українського студентства. Варто зазначити, що такі навчальні заклади могли існувати як автономні освітні установи або як структурні підрозділи ВНЗ (ЗВО) III-IV рівня акредитації. Випускник, що здобув ОКР молодшого спеціаліста, мав право працювати за фахом та академічні права на вступ до ВНЗ (ЗВО) III-IV рівнів акредитації для здобуття ОКР бакалавра. У 2019 році відбувся останній набір у коледжі України за ОКР «молодший спеціаліст» як за освітнім рівнем вищої освіти. З 2020 року імплементується Закон України «Про фахову передвищу освіту», за яким передбачається підготовка за освітньо-

професійним ступенем фаховий молодший бакалавр (Імплементція закону України «Про фахову передвищу освіту» (2019 р.)).

Відповідно до чинного законодавства підготовку вихователя закладу дошкільної освіти здійснюють педагогічні училища, коледжі та університети. Згідно зі статтею 28 Закону України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 № 1556-VII «коледж – галузевий вищий навчальний заклад або структурний підрозділ університету, академії чи інституту, що проводить освітню діяльність, пов'язану зі здобуттям ступенів молодшого бакалавра та/або бакалавра, а також прикладні наукові дослідження. Коледж має право здійснювати підготовку фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня молодшого спеціаліста» [150].

На сьогодні в Україні здійснюється підготовка майбутніх фахівців за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта» у 85 закладах вищої освіти. За освітнім ступенем фаховий молодший бакалавр у 41 закладі вищої освіти; за освітнім ступенем молодший бакалавр у 2 закладах вищої освіти (Ізмаїльський державний гуманітарний університет, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини); за освітнім ступенем бакалавр у 49 закладах вищої освіти; за освітнім ступенем магістр у 39 закладах вищої освіти. За освітнім ступенем молодший спеціаліст за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта» сьогодні здійснюється підготовка у 41 закладі вищої освіти [479].

Щодо нормативно-правової системи фахової підготовки студентів коледжу, то підґрунтям є ряд законодавчих документів: Національна доктрина розвитку освіти України у XXI ст. [297], Закон України «Про освіту» [153], Закон України «Про вищу освіту» [150], Постанова Кабінету Міністрів України від 20.01.98 р. № 65 «Про затвердження Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту)» тощо.

Цілі, зміст і результати підготовки майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти у системі вищої освіти визначається вимогами Державного стандарту вищої освіти України.

Аналіз основних положень нормативних документів: Дорожня карта освітньої реформи (2015-2025) [125], Лист Міністерства освіти і науки України

№1/9-419 від 02.07.2019 року «Щодо організації діяльності закладів освіти, що забезпечують здобуття дошкільної освіти у 2019/2020 навчальному році» [262], Стратегія національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016-2020 роки [396], засвідчив наявність вказівок щодо необхідності орієнтування освітнього процесу у закладі вищої освіти на підготовку майбутнього вихователя до проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти. Зокрема, зазначено, що «я психолого-педагогічного проєктування, організації освітньої роботи з дітьми на засадах особистісноорієнтованого, діяльнісного, інтегрованого підходів, налагодження тісної взаємодії між дітьми, педагогами і батьками» [262].

Враховуючи специфіку дослідження, вважаємо за доцільне зосередити особливу увагу на сучасному стані підготовки майбутніх вихователів до проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти. З метою з'ясування означеної проблеми нами було здійснено аналіз навчального плану (2017) галузі знань 01 Освіта, спеціальності 012 Дошкільна освіта, освітньо-кваліфікаційного рівня «молодший спеціаліст» Фахового коледжу «Універсум» (до 27.02.2020 р. – Університетський коледж) Київського університету імені Бориса Грінченка, Педагогічного фахового коледжу Львівського національного університету імені Івана Франка, КЗ СОР «Лебединський педагогічний фаховий коледж імені А.С.Макаренка». Аналіз навчальних планів зазначених закладів освіти засвідчив, що означеній проблемі не приділяється належної уваги. Питання щодо проєктування освітнього середовища ЗДО розкриваються у навчальних дисциплінах фрагментарно, епізодично, існує обмаль спеціальних теоретичних напрацювань щодо середовищного підходу, проєктної діяльності та проєктної культури в ЗДО, що суттєво ускладнює подальшу професійну діяльність вихователів закладів дошкільної освіти.

З'ясовано, що під час навчання у закладі вищої освіти відсутня комплексна програма підготовки студентів до проєктування освітнього середовища ЗДО, практика засвідчує також низьку підготовленість студентів до зазначеної діяльності. Недостатньо вивчені шляхи формування у майбутніх фахівців проєктних умінь і навичок. Відтак, існує суперечність між вимогами до



професійної діяльності вихователів ЗДО з одного боку, та недостатнім рівнем їхньої підготовки до такої діяльності – з іншого.

З огляду на зазначене, нами було з'ясовано, що студенти можуть побіжно ознайомитися із проєктною діяльністю та середовищним підходом під час вивчення таких навчальних дисциплін: «Технології (Вступ до спеціальності)» (I курс, 2 семестр), у процесі вивчення якої студенти мають змогу здобути знання щодо професійно-педагогічної діяльності, ознайомитись із типологією освітніх середовищ, специфікою діяльності вихователя ЗДО; «Педагогіка» (II-III курси, 3-6 семестри), фахова дисципліна у системі загальнопедагогічної підготовки вихователів, у процесі вивчення якої майбутні фахівці знайомляться з методологічними, теоретичними і методичними основами розвитку і навчання дітей дошкільного віку. Завдяки цій навчальній дисципліні студенти оволодівають теорією навчання і виховання, практичними вміннями і навичками, усвідомлюють соціальне значення педагогіки та її роль у формуванні особистості дитини, знайомляться із проєктними технологіями в дошкільній освіті; «Основи педагогічної майстерності» (III курс, V семестр), дисципліна, яка входить до циклу професійно-практичної підготовки, вивчення якої передбачає вирішення низки завдань фундаментальної професійної підготовки фахівців, зокрема: опанування системою знань про сутність, природу і складники педагогічної майстерності, системою особистісно-орієнтованого навчання, технологіями формування готовності майбутнього вихователя до професійного самовдосконалення й саморозвитку, продуктивної педагогічної діяльності; «Організаційно-педагогічні основи роботи в різновікових групах» (II курс, 4 семестр) – дисципліна, яка формує у майбутніх фахівців систему теоретичних знань про специфіку виховної та освітньої роботи у різновіковому колективі дітей у повсякденному житті, практичні вміння та навички роботи з дітьми в різновіковій групі дошкільного закладу, розвиває професійну компетентність; «Сучасні педагогічні технології» (III курс, 6 семестр), у процесі вивчення якої у студентів формуються знання про зміст і сутність сучасних інноваційних освітніх технологій виховання дітей дошкільного віку; вміння: обирати освітні технології

виховання у відповідності до цілей і завдань сучасної дошкільної освіти, обирати засоби основних та додаткових компонентів освітніх технологій, інтегрувати в освітньому процесі ЗДО основні та додаткові компоненти технологій освіти.

Варто зазначити, що в навчальному плані підготовки майбутніх фахівців з дошкільної освіти не передбачено навчальних дисциплін, спрямованих на інтеграцію знань, які б мали практичне спрямування і ознайомлювали із проєктуванням освітнього середовища ЗДО. Вважаємо, що процес підготовки майбутніх вихователів до проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти може бути успішним за умови формування під час вивчення зазначених дисциплін практичних умінь і навичок.

Окрім навчальних дисциплін, передбачених навчальним планом, звертаємо увагу на систему педагогічної практики, яка охоплює навчальну (II-III курси, 3-5 семестри), літню (II курс, 4 семестр), виробничу (переддипломну) (IV курс, VII семестр), педагогічну (виробничу) (III курс, 6 семестр) практики, під час проходження яких майбутні фахівці дошкільної освіти набувають професійних умінь щодо роботи з дітьми дошкільного віку.

Оскільки студенти коледжів після закінчення навчання вступають на бакалаврські програми до інститутів, вважаємо за потрібне здійснити аналіз змісту стандартів вищої освіти рівнів «бакалавр», «магістр» за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта», що здійснювався нами за такими показниками: фахові компетентності, програмні результати навчання, які визначають зміст педагогічної освіти. Кожен рівень професійної підготовки вимагає від майбутніх вихователів ґрунтовного оволодіння необхідними фаховими компетентностями та здобуття результатів навчання.

Орієнтуючись на тему дисертаційного дослідження, зауважимо, що на освітньо-кваліфікаційному першому рівні «бакалавр» майбутні фахівці набувають фахових компетентностей: здатність до розвитку допитливості, пізнавальної мотивації, пізнавальних дій у дітей раннього і дошкільного віку; здатність до організації і керівництва ігровою (провідною), художньо-мовленнєвою і художньо-продуктивною (образотворча, музична, театральна) діяльністю дітей

раннього і дошкільного віку. Здобувають програмні результати навчання: володіння технологіями організації розвивального предметно-ігрового, природно-екологічного, пізнавального, мовленнєвого середовища в різних групах раннього і дошкільного віку; моделювання цілісного освітнього процесу з урахуванням основних закономірностей його перебігу; оцінювання власної діяльності як суб'єкту педагогічної праці [478].

Майбутні фахівці другого рівня вищої освіти (магістерського) набувають наступні фахові компетентності: здатність здійснювати прогностичні, планувально-організаційні функції в управлінні закладом дошкільної освіти; здатність організувати освітній процес у ЗДО з використанням сучасних, науково обґрунтованих, традиційних та інноваційних засобів, методів, прийомів, технологій; здатність організувати освітній процес, позааудиторну роботу студентського колективу, діяльність органів студентського самоврядування; розробляти індивідуальні траєкторії розвитку здобувачів вищої освіти; критично оцінювати навчально-методичні комплекси забезпечення дисципліни. Здобувають програмні результати навчання: забезпечувати організацію освітнього процесу ЗДО з урахуванням принципів дошкільної дидактики; володіти методологією здійснення психолого-педагогічних (прикладних) досліджень/проектів; застосовувати сучасні освітні технології, зокрема дистанційні, активні методи; проводити освітню та освітньо-методичну роботу з усіх видів навчальних занять у вищій школі; розробляти індивідуальні траєкторії розвитку здобувачів вищої освіти [478].

Отже, стандарт вищої освіти за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта» вимагає від майбутнього фахівця дошкільної освіти на усіх освітньо-професійних ступенях *здатності* безумовного прийняття особистості дитини, розуміння її унікальності, створення необхідних умов для гармонійного розвитку, підтримки у становленні особистості; *умінь*: накопичувати та осмислювати педагогічний досвід щодо організації особистісно-орієнтованої взаємодії з дітьми, здійснювати педагогічний супровід процесу соціалізації дитини; *навичок* роботи з новітніми технологіями, впровадження власних проєктів у майбутню практичну діяльність.

Зазначаємо, що поступово опановуючи кожен освітньо-професійний ступінь, у майбутнього фахівця з дошкільної освіти відбувається накопичення необхідних знань, умінь і навичок, які забезпечують ефективність організації взаємодії з дітьми дошкільного віку; формування нових цінностей гуманістичного спрямування як базової професійно-значимої якості особистості.

Для аналізу сучасного стану підготовки майбутніх вихователів, ми досліджували сучасні практики підготовки майбутніх вихователів у ЗВО, зокрема до проектування освітнього середовища ЗДО (Таблиця 1.1). Здійснивши аналіз навчальних планів підготовки майбутніх вихователів дітей дошкільного віку на усіх освітніх рівнях, виявили лише декілька навчальних дисциплін, які сприяють формуванню проектних компетентностей у майбутніх фахівців дошкільної освіти.

Також було здійснено аналіз освітніх програм та навчальних планів професійної підготовки студентів спеціальності 012 Дошкільна освіта першого (бакалаврського) освітнього рівня ЗВО України та навчальних планів професійної підготовки студентів спеціальності 012 Дошкільна освіта освітнього рівня «молодший спеціаліст» у різні періоди з метою створення цілісної картини підготовки майбутніх вихователів до проектування освітнього середовища ЗДО.

### **Аналіз сучасної практики підготовки майбутніх вихователів до проектування освітнього середовища закладу дошкільної освіти у ЗВО**

*Таблиця 1.1*

Навчальний предмет	Курс	Зміст курсу	
		Базова теоретична підготовка	Специфічна теоретико-практична підготовка до проектування освітнього середовища ЗДО
Вступ до спеціальності	1	Знання про: специфіку професії вихователя; вимоги до особистості вихователя. Вивчення загальних питань організації освітнього процесу в ЗДО	Часткові знання про: освітнє середовище; особистісні якості педагога, які необхідні для проектування освітнього середовища ЗДО

Історія педагогіки	1	Знання про: закономірності суспільних процесів навчання і виховання; особливості педагогічних систем; теоретичні і технологічні аспекти професійної діяльності педагогів минулого і сучасності	Окремі елементи знань про: освітнє середовище як педагогічний феномен, його потенціал; педагогічну спадщину Я. А. Коменського, М. Монтесорі, К. Ушинського, С. Русової, А. Макаренка, В. Сухомлинського, які досліджували вплив освітнього середовища на розвиток особистості
Проектування освітньої діяльності за програмою «Дитина»	4	Формування професійної компетентності майбутніх фахівців у галузі дошкільної освіти, що ґрунтується на вивченні теоретико-методичних основ проектної діяльності освітнього процесу ЗДО за програмою «Дитина»	Знання про: складові проектної діяльності: принципи, підходи, етапи, функції; структуру проектної діяльності; види проектів
Альтернативні педагогічні технології у дошкільній освіті	5	Знання про застосування ефективних менеджерських стратегій реалізації освітніх технологій як інструменту педагогічного впливу на формування особистості дитини	Часткові знання про освітнє середовище ЗДО та впровадження в нього інноваційних педагогічних технологій
Організація і управління у дошкільній освіті	5	Знання про планування, організацію та реалізацію пізнавальних, розвивальних, виховних аспектів освітнього процесу в ЗДО	В окремих модулях: «Науково-методичні засади організації і управління в дошкільній освіті», «Планування роботи ЗДО та його види» опосередковано розглядаються питання організації освітнього середовища ЗДО
Проектна діяльність у закладах освіти	6	Знання про: організацію проектної діяльності дітей в ЗДО; оволодіння	Знання про: засновників методу проектів Д. Дьюї та К. Кіпатрика; досвід

		навичками практичної діяльності щодо управління проєктною діяльністю дітей дошкільного віку	впровадження проєктного методу у вітчизняну освіту 20-х років ХХ сторіччя; школи С. Френе; технологію проєктування; проєкт «Інтел: навчання для майбутнього»
--	--	---	--

*Джерело: узагальнення автора на підставі проаналізованої літератури*

Об'єктами дослідження стали освітньо-професійні програми та навчальні плани таких ЗВО: Київський університет імені Бориса Грінченка, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Державний заклад «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», Запорізький національний університет, Маріупольський державний університет. Для визначення кількісних показників загальної суми годин, відведених на підготовку за окремим навчальним планом, було узят за 100 %.

Відповідно до освітньо-професійної програми підготовки майбутніх фахівців у галузі дошкільної освіти Київського університету імені Бориса Грінченка (рівень вищої освіти: перший (бакалаврський), термін навчання – 3 роки 10 місяців) за навчальним планом студенти опановують 21 дисципліну (145 кредитів), з яких 17,3 % становлять педагогічні дисципліни; 13,1 % психологічні дисципліни; 51,7 % фахові дисципліни; 17,9 % інші дисципліни. Для педагогічної практики відведено 90 кредитів, що становить 37,5 % від загальної кількості кредитів.

Серед програмних компетентностей, зазначених в освітньо-професійній програмі, лише серед визначення науково-дослідницької компетентності згадується про проєктну діяльність, а саме: «обізнаність в особливостях проєктної діяльності, готовність до її реалізації».

Відповідно до освітньо-професійної програми підготовки майбутніх фахівців у галузі дошкільної освіти Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (рівень вищої освіти: перший (бакалаврський), термін навчання – 4 роки) за навчальним планом студенти опановують 50 дисциплін (240 кредитів), з яких 70,2 % (168,5 кредитів)

становлять обов'язкові компоненти освітньої програми: цикл гуманітарної та соціально-економічної підготовки, цикл математичної, природничо-географічної підготовки, цикл професійної та практичної підготовки; 29,8 % (71,5 кредитів) становлять вибіркові компоненти освітньої програми: гуманітарні та соціально-економічні дисципліни, цикл математичної, природничо-географічної підготовки, цикл професійної та практичної підготовки. Для педагогічної практики відведено 28,5 кредитів, що становить 12 % від загальної кількості кредитів.

Серед програмних компетентностей, зазначених в освітньо-професійній програмі, лише серед загальних компетентностей згадується про проектну діяльність, а саме: «КЗ-14. Здатність до проектної організації діяльності».

Відповідно до освітньо-професійної програми підготовки майбутніх фахівців у галузі дошкільної освіти Державного закладу «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» (рівень вищої освіти: перший (бакалаврський), термін навчання – 2 роки) за навчальним планом студенти опановують 19 дисциплін (120 кредитів), освітні компоненти загальної підготовки складають 5 кредитів ЕКТС (4,2% від загального обсягу ОП); освітні компоненти професійної підготовки складають 115 кредитів ЕКТС (95,8% від загального обсягу ОП); практики складають 15 кредитів ЕКТС (12,5 % від загального обсягу ОП).

Серед програмних компетентностей, зазначених в освітньо-професійній програмі, серед фахових компетентностей (ФК-1. Організаційна) згадується про проектну діяльність, а саме: «здатність і готовність здійснювати цілеспрямовану, послідовну роботу щодо проектування розвитку особистості дитини; здатність проектувати і здійснювати діагностичну роботу».

Відповідно до освітньо-професійної програми підготовки майбутніх фахівців у галузі дошкільної освіти Запорізького національного університету (рівень вищої освіти: перший (бакалаврський), термін навчання – 4 роки) за навчальним планом студенти опановують 69 дисциплін (240 кредитів), з яких 75% (180 кредитів) становлять обов'язкові компоненти освітньої програми; 25% (60 кредитів) становлять вибіркові компоненти освітньої програми. Для

педагогічної практики відведено 66 кредитів, що становить 27,5 % від загальної кількості кредитів. До навчальних дисциплін вибіркового компонента освітньо-професійної програми належить дисципліна «Соціальне проектування», що становить 90 год. (1,25%).

Відповідно до освітньо-професійної програми підготовки майбутніх фахівців у галузі дошкільної освіти Маріупольського державного університету (рівень вищої освіти: перший (бакалаврський), термін навчання – 4 роки) за навчальним планом студенти опановують 69 дисциплін (240 кредитів), з яких 25% (54 кредити) становлять цикл дисциплін загальної підготовки; 75% (186 кредитів) становлять цикл дисциплін професійної підготовки. Для педагогічної практики відведено 21 кредит, що становить 8,75 % від загальної кількості кредитів.

Серед програмних компетентностей, зазначених в освітньо-професійній програмі, серед загальних компетентностей згадується про проектну діяльність, а саме: «здатність до проектної організації діяльності». До навчальних дисциплін професійної підготовки освітньо-професійної програми Вибірковий блок 2. належить дисципліна «Технологія проектної діяльності у ЗДО», що становить 90 год. (1,25%).

У ході аналізу освітньо-професійних програм та навчальних планів підготовки майбутніх фахівців у галузі дошкільної освіти різних ЗВО України, які увійшли до нашої вибірки, ми дійшли висновку, що лише у двох ЗВО (Запорізький національний університет, Маріупольський державний університет) у навчальних планах наявні дисципліни, вивчення яких забезпечує формування у студентів навичок проектної діяльності. У чотирьох ЗВО, серед програмних компетентностей у розділі Загальні компетентності зазначено формування проектної компетентності.

З огляду на сказане вище, формування проектних компетентностей, проектних умінь та навичок, оволодіння проектними технологіями, що, на нашу думку, забезпечить майбутнім вихователям успішну професійну діяльність та кар'єрне зростання у процесі підготовки майбутнього вихователя до проектування освітнього середовища закладу дошкільної освіти, є недостатнім. Аналіз освітньо-



професійних програм, навчальних планів підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти за освітньо-кваліфікаційним рівнем молодший спеціаліст та освітнім рівнем бакалавр різних ЗВО України довів, що у більшості навчальних планів відсутні дисципліни, які б сприяли цілеспрямованій підготовці майбутніх фахівців з дошкільної освіти до проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти. Не виявлено окремого цілісного навчального курсу, який би об'єднував проблематику середовищного підходу та педагогічного проєктування і дозволяв цілеспрямовано готувати майбутніх вихователів до проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти. Вважаємо, що зміст професійно-педагогічної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти крім розв'язання традиційних завдань, має бути орієнтований на забезпечення підготовки майбутніх фахівців до проєктування освітнього середовища ЗДО.

Для визначення вимог до вихователя ЗДО відповідно до сучасних реформ у системі педагогічної освіти, які спрямовані на удосконалення професійної підготовки майбутніх вихователів, модернізації її змісту, цілей, результативності, у відповідності до сучасних потреб ринків праці, варто розглянути очікувані результати щодо професійної підготовки вихователів за освітньо-професійною програмою. Це, зокрема, здатність реалізовувати завдання Базового компонента дошкільної освіти; готовність застосовувати сучасні методики і технології для забезпечення якості освітнього процесу в закладах дошкільної освіти; здатність творчо й оперативно реалізовувати знання, фахові уміння й навички у професійній діяльності задля створення освітнього середовища закладу дошкільної освіти; бути обізнаним щодо світоглядних позицій і переконань у пріоритетності завдань освіти в період дошкільного дитинства для формування особистості; застосовувати сучасні інформаційно-комунікаційні технології щодо організації та впровадження інклюзивної освіти в умовах закладу дошкільної освіти; створювати сприятливі умови для взаємодії дітей з особливими освітніми потребами з усіма учасниками освітнього процесу в ЗДО; володіти уміннями виховувати, навчати дитину дошкільного віку, забезпечувати її комфортне

перебування в реаліях сучасного життя; застосовувати педагогічне та психологічне діагностування для створення освітніх програм та індивідуального освітнього маршруту дитини; володіти уміннями здійснювати психолого-педагогічний супровід дитини та сім'ї; брати відповідальність за власний вибір у розв'язанні професійних завдань.

Аналіз очікуваних результатів до підготовки майбутніх вихователів дітей дошкільного віку, наведених у освітньо-професійній програмі також дав змогу констатувати, що зміст професійної підготовки потребує посилення у зв'язку з сучасними освітніми тенденціями й має відповідати наступним вимогам: стимулювання у студентів інтересу до проєктної культури, мотивація їх до оволодіння проєктними уміннями і навичками, що в свою чергу зумовлюватиме здатність майбутнього фахівця до моделювання результатів своєї педагогічної діяльності, планування її етапів, застосування нестандартних методичних рішень в освітньому процесі з дітьми дошкільного віку; збагачення проєктною складовою професійної підготовки, а саме доповнення відповідним темами, що забезпечать інтеграцію теоретичних знань, вироблення та вдосконалення проєктних умінь і навичок змісту дисциплін.

У результаті такого вектора професійної підготовки у ЗВО майбутні вихователі дітей дошкільного віку у контексті здобутих знань мають *розумітись* на: системі наукових знань про проєктування, тенденціях та механізмах застосування проєктних технологій в освіті, особливостях проєктної професійної діяльності вихователя, сучасних методологічних підходах, зокрема, середовищному, у системі дошкільної освіти; *уміти*: проєктувати та оцінювати освітнє середовище закладу дошкільної освіти, здійснювати самоаналіз та аналіз діяльності інших, саморегуляцію та самоконтроль, самооцінку особистих досягнень в проєктній діяльності, прогнозувати вплив освітнього середовища на особистість, здійснювати педагогічне проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти; *володіти сформульованими навичками*: проєктування освітнього процесу закладу дошкільної освіти, локальних середовищ (предметно-ігрове, предметно-розвивальне, розвивальне, творчо-розвивальне та ін.),

проведення занять та практично-предметної діяльності дітей дошкільного віку, бажання і здатності навчатися упродовж усього життя, постійно оновлювати здобуті у ЗВО знання щодо проєктної діяльності.

Під час аналізу навчальних планів підготовки майбутніх вихователів дітей дошкільного віку у контексті формування їхньої готовності до проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти було виявлено, що здебільшого реалізація особливих змістових вимог здійснюється у циклі професійної та практичної підготовки під час оволодіння дисциплінами «Технологія проєктної діяльності у ЗДО», «Соціальне проєктування» (IV курс) (за різними навчальними планами). Отже, можемо констатувати відсутність дисциплін цільового спрямування, окремих спецкурсів, призначених для вивчення та набуття практичного досвіду щодо проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти.

З метою з'ясування ставлення фахівців дошкільної освіти – вихователів дітей дошкільного віку до проблеми проєктування освітнього середовища ЗДО, зокрема обізнаності з поняттям «освітнє середовище закладу дошкільної освіти»; розуміння функцій освітнього середовища ЗДО; значення проєктування освітнього середовища ЗДО в освітній діяльності вихователя; оцінки стану їхньої готовності до такої діяльності; оцінки рівня сформованості освітнього середовища ЗДО, суб'єктом якого вони є; визначення чинників, які перешкоджають здійснювати проєктну діяльність в ЗДО; стану зацікавленості технологією педагогічного проєктування в ЗДО; думки вихователів-практиків щодо доцільності формування у студентів у ЗВО уміння проєктувати освітнє середовище ЗДО, було запропоновано вихователям-практикам закладу дошкільної освіти відповісти на запитання анкети (Додаток Б). Ми використовували анкету напівзакритого типу. За конструкцією відповідей вона була поліваріантна, за змістом – анкета, що містила запитання про ставлення особистості до означеної проблеми.

В анкетуванні взяли участь 13 вихователів-практиків. Віком від 28 до 70 років. Загальний педагогічний стаж опитуваних складав: від 1 до 3 років – 1

особа, від 3 до 5 років – 3 особи, від 5 до 10 років – 2 особи, від 10 до 20 років – 3 особи, від 20 до 30 років – 2 особи, від 30 до 45 років – 2 особи.

На перше запитання анкети: «Визначте поняття «освітнє середовище закладу дошкільної освіти» 8 % респондентів відповіли невірно, 23 % не зовсім вірно, 46 % наближено до вірної відповіді, 23 % дали правильну відповідь. Жоден з респондентів не запропонував власне розуміння цього поняття. Такий результат свідчить про загальне розуміння сутності поняття «освітнє середовище ЗДО».

Щодо відповіді на друге запитання: «Вкажіть які, на Вашу думку, функції реалізує освітнє середовище ЗДО?», то розвивальну функцію вказали лише 15% респондентів; комунікативну, освітню, розвивальну – 8%; виховну, регулятивну, емоційну – 8%; комунікативну, виховну, освітню, розвивальну – 8%; комунікативну, виховну, освітню, розвивальну, емоційну – 23%; комунікативну, виховну, освітню, розвивальну, емоційну, адаптаційну – 15%; комунікативну, виховну, освітню, розвивальну, емоційну, регулятивну, адаптаційну (усі зазначені) вказали 23% респондентів. Отримані результати демонструють наявність теоретичних знань категоріального апарату середовищного підходу в дошкільній освіті.

Відповіді респондентів свідчать про усвідомлення ними потенціалу освітнього середовища ЗДО для розвитку дітей дошкільного віку, оскільки на запитання «Чи вважаєте Ви проектування освітнього середовища ЗДО невід'ємною складовою освітньої діяльності вихователя?», відповіли «так» – 77%, «частково» – 23% опитаних.

Відповідаючи на наступне запитання «Оцініть стан Вашої готовності до проектування освітнього середовища ЗДО», 69% респондентів відповіли, що вони практично готові, 31% респондентів зазначили, що вони недостатньо підготовлені.

На прохання оцінити за визначеною шкалою рівень сформованості освітнього середовища ЗДО, суб'єктом якого вони є, респонденти відповіли наступним чином: високий – 61%, середній – 31%, складно відповісти – 8%.

На наступне запитання анкети «Визначте чинники, які перешкоджають Вам здійснювати проєктну діяльність в ЗДО, суб'єктом якого Ви є», 8% респондентів вказали – «негативне ставлення керівництва закладу до мене»; 23% – «відсутність знань щодо проєктної культури»; 8% – «непевненість у собі, відсутність знань і умінь, брак часу»; 8% – «невміння реалізувати проєктні технології»; 23% – «брак часу»; 8% – «прагнення не відрізнятись від інших»; 8% – «непевненість, брак часу»; 14% – «у мене немає перешкоджаючих чинників».

Такі відповіді свідчать про брак у вихователів знань щодо проєктної культури, діяльності, педагогічного проєктування та його технологій; відсутність сформованих умінь щодо реалізації проєктних технологій, і як наслідок непевненість у собі.

Відповідаючи на наступні запитання анкети: «Чи цікаво Вам дізнатися про технології педагогічного проєктування?», відповіді «так» – 100% респондентів; «Чи відчуваєте Ви потребу в спеціальній підготовці щодо застосування середовищного підходу в ЗДО?», відповіді «так, це суттєво покращило б мій професійний рівень» – 79%, «не знаю» – 21%.

На запитання: «Як Ви вважаєте, чи доцільно у ЗВО формувати у студентів уміння проєктувати освітнє середовище ЗДО?» 100% респондентів відповіді «так».

Аналізуючи отримані результати, ми дійшли висновку, що вихователів ЗДО цікавить практичний аспект проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти. Це свідчить про усвідомленість потреби та позитивне ставлення до застосування середовищного підходу, проєктних технологій у ЗДО, що актуалізує модель підготовки майбутніх вихователів до такого виду діяльності.

Діагностування стану готовності майбутніх вихователів до проєктування освітнього середовища ЗДО здійснювалось також серед студентів випускних груп спеціальності 012 «Дошкільна освіта» освітнього рівня (молодший спеціаліст). Завдання полягало у тому, щоб з'ясувати ставлення та вмотивованість майбутніх вихователів до проєктування освітнього середовища ЗДО, виявити базові знання, уміння та навички у вищезазначеному контексті.

Вважаємо, що процес підготовки майбутніх вихователів до проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти буде успішним за умови збагачення проєктною складовою професійної підготовки, а саме доповнення відповідним темами, що забезпечать інтеграцію теоретичних знань, вироблення та вдосконалення проєктних умінь і навичок змісту дисциплін «Вступ до спеціальності», «Історія педагогіки», «Загальна педагогіка», «Дошкільна педагогіка», «Сучасні наукові стратегії», «Альтернативні педагогічні технології в дошкільній освіті», «Проєктна діяльність у навчальному закладі» та ін.; урізноманітнення організаційних форм, що забезпечують підготовку майбутніх вихователів до проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти: проблемні лекції, інтерактивні лекції, лекції-прес-конференції, лекції-візуалізації, пошукові семінари, семінари-конференції, творчі практикуми, практичні заняття з використанням проєктного навчання, тренінги з проєктної культури, рольові ігри та педагогічні ситуації з проєктування освітнього процесу та освітнього середовища ЗДО; творча і пошукова самостійна робота, науково-дослідна робота, науково-практичні конференції з проблем педагогічного проєктування; оновлення змісту педагогічної практики за рахунок розширення тематики та способу реалізації пошуково-дослідницьких завдань; проведення майстер-класів із залученням практичних працівників, які здійснюють успішну проєктну діяльність у закладі дошкільної освіти [230, с. 20].

Проте, без розроблення відповідного змістового контенту та введення окремої дисципліни, спрямованої на оволодіння теоретичними і практичними аспектами проєктної діяльності, вважаємо процес підготовки майбутніх вихователів дітей дошкільного віку до проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти є незавершеним і фрагментарним.

### **Висновки до першого розділу**

У розділі узагальнено результат теоретичного аналізу базових понять дослідження; феномену освітнього середовища як чинника розвитку дитини

дошкільного віку, аналізу сучасного стану підготовки майбутніх вихователів до проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти.

Поліфонічність понятійного апарату дослідження зумовило систематизацію базових понять у наступні групи: поняття, які розкривають сутність професійної підготовки вихователів закладів дошкільної освіти (освіта, дошкільна освіта, вища освіта, професійна підготовка, професійна підготовка вихователя, готовність, готовність майбутніх вихователів до проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти); поняття, які описують особливості проєктних освітніх технологій (проєкт, педагогічне проєктування, проєктна діяльність); поняття, які стосуються середовищного підходу в освіті (середовище, середовищний підхід, освітнє середовище, освітнє середовище закладу дошкільної освіти).

Акцентовано увагу, що освіта складне та багатоаспектне поняття, яке трактується як: соціальний інститут; основа всебічного розвитку особистості; сукупність набутих здібностей, компетентностей, знань, умінь; процес і результат активної життєвої позиції індивідуума у суспільстві; ресурс конкурентоспроможності держави у світі. Зроблено висновок про стратегічне місце дошкільної освіти у системі безперервної освіти як такої, що закладає підґрунтя фізичного, емоційного, когнітивного, соціального розвитку особистості дитини упродовж життя.

З'ясовано, що підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти це багатофакторний, спеціально організований освітній процес, результатом якого є готовність особистості до ефективного здійснення професійної діяльності в галузі дошкільної освіти на основі сукупності визначених компетентностей, знань, умінь, навичок.

Аналіз наукових джерел дозволив виокремити основні підходи до тлумачення поняття проєктування, яке розглядається як: вид діяльності (творчої, педагогічної, управлінської); цілісна освітня технологія (особистісно-орієнтоване навчання майбутніх фахівців, організація освітнього процесу, створення освітнього середовища). Узагальнення зазначених наукових поглядів дозволило уточнити поняття педагогічне проєктування як прогностичну освітню діяльність

педагога, що покликана забезпечити реалізацію ідей гуманістичної особистісно-зорієнтованої системи освіти; створення проєктів, спрямованих на вирішення актуальних проблем в освіті; модернізацію освітнього процесу на різних рівнях, в тому числі конкретного закладу освіти.

Узагальнення наукових уявлень про готовність як: мету і результат професійної підготовки до майбутньої діяльності; стан особистості, який дозволяє їй успішно виконувати професійні задачі; уможливило сформулювати дефініцію поняття «готовність майбутнього вихователя до проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти» як інтегральне, системне, особистісне утворення, яке включає аксіологічний, когнітивний, праксеологічний, рефлексивний компоненти та дає змогу фіксувати результативність підготовки вихователів до проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти. Зазначена готовність формується у результаті цілеспрямованої підготовки до зазначеної діяльності.

У процесі дослідження з'ясовано важливість середовища для розвитку особистості, яке у найширшому розумінні трактують як оточення, яке складається із сукупності природних, матеріальних, соціальних чинників, що прямо чи опосередковано впливають на людину. Виявлено, що в останні десятиліття актуалізувались дослідження феномену освітнього середовища, активно упроваджується середовищний підхід в освіту. Зроблено висновок, що реалізація середовищного підходу у дошкільній освіті зумовлює створення специфічного середовища – «світу дитинства». З'ясовано, що освітнє середовище закладу дошкільної освіти за своєю сутністю має об'єктивні можливості відігравати роль чинника цілісного особистісного розвитку дитини дошкільного віку та є системним утворенням, особливим комплексом умов, матеріальних і нематеріальних ресурсів закладу дошкільної освіти.

Проведений аналіз існуючих підходів до виокремлення структур освітнього середовища та власна наукова позиція дозволила виокремити у структурі освітнього середовища закладу дошкільної освіти такі компоненти: просторово-предметний, соціально-комунікативний, психолого-дидактичний, пізнавально-



мотиваційний, освітній. Встановлено, що належним чином спроектоване освітнє середовище закладу дошкільної освіти має: відповідати Базовому компонента дошкільної освіти; реалізовувати варіативність програм, форм, методів дошкільної освіти; сприймати як цінність унікальність кожної дитини; враховувати запити дитини; бути відкритим до її особистості.

Аналіз освітньо-професійних програм, навчальних планів підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти освітньо-кваліфікаційного рівня «молодший спеціаліст», першого (бакалаврського) освітнього рівня різних ЗВО України (центрального, західного, східного, південного регіонів, усього - 10) дозволив зробити висновок, що у більшості навчальних планів, освітньо-професійних програм відсутні дисципліни, які б цілеспрямовано готували майбутніх фахівців з дошкільної освіти до проектування освітнього середовища закладу дошкільної освіти. Виявлено, що лише в змісті окремих навчальних дисциплін (Вступ до спеціальності, Історія педагогіки, Проектування освітньої діяльності за програмою «Дитина», Альтернативні педагогічні технології у дошкільній освіті, Організація і управління у дошкільній освіті, Проектна діяльність у закладах освіти) побіжно розглядається феномен освітнього середовища; більше уваги приділено педагогічному проектуванню. На зазначених темах краще, однак, на нашу думку, недостатньо акцентовано увагу в освітніх програмах підготовки бакалаврів, слабо ці питання розглядаються у процесі підготовки молодших спеціалістів. Не виявлено окремого цілісного навчального курсу, який би об'єднував проблематику середовищного підходу, педагогічного проектування та дозволяв цілеспрямовано готувати майбутніх вихователів до проектування освітнього середовища закладу дошкільної освіти.

Спираючись на результати анкетування вихователів-практиків ЗДО, констатуємо що: вихователі усвідомлюють потенціал освітнього середовища закладу дошкільної освіти для розвитку дітей дошкільного віку (77%); зацікавлені практичним аспектом проектування освітнього середовища закладу дошкільної освіти (79%); підтримують доцільність формування у студентів умінь проектувати освітнє середовище ЗДО (100%).

Отже, теоретичний аналіз щодо особливостей підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти та проведене анкетування засвідчили актуальність і необхідність розширення змісту, форм і методів підготовки майбутніх вихователів до проектування освітнього середовища закладу дошкільної освіти, які розкривають особливості здійснення означеної діяльності.

Матеріали, які ввійшли до розділу 1, опубліковано автором у наукових статтях і матеріалах конференцій [211; 212; 213; 214; 215; 216; 217; 218; 219; 223].

## РОЗДІЛ 2

### ЗМІСТ, ФОРМИ І МЕТОДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ПРОЄКТУВАННЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У розділі схарактеризовано готовність майбутніх вихователів до проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти; продіагностовано рівні готовності майбутніх вихователів до проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти у процесі фахової підготовки; обґрунтовано зміст, форми і методи підготовки майбутніх вихователів до проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти

#### **2.1. Готовність майбутніх вихователів до проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти**

Процес підготовки майбутніх вихователів у ЗВО – це складна й багатогранна діяльність їхньої підготовки до професії. Для з'ясування змістових характеристик поняття «готовність» проаналізуємо дефініції, які подані у словниках та наукових педагогічних працях.

У сучасному «Тлумачному словнику української мови» досліджуване поняття визначається як: «...1) ...підготувався до чого-небудь; 2) ... бажання зробити що-небудь... 3) ... Який вже склався, набув досвіду, досяг високої майстерності» [73, с. 194].

У «Психологічному словнику» готовність до дії визначається як стан мобілізації всіх психофізіологічних систем людини, що забезпечують ефективність виконання певних дій [298].

Сучасна психологічна наука демонструє широку зацікавленість у дослідженні феномену готовності. Учені розуміють готовність по-різному: сукупність здібностей (Б. Ананьєв [173], С. Рубінштейн [357]); показник саморегуляції та адаптації на різних етапах і рівнях перебігу психічних процесів,

які окреслюють поведінку особистості у площині фізіології, психіки, соціальної поведінки (М. Дяченко [135], Л. Кандилович [136], Б. Ломов [261] та ін.); налаштованість особистості на певну поведінку, установка на активні та доцільні дії, пристосування особистості для успішних дій (В. Крутецький [238]); переконання, погляди, мотиви, почуття, вольові та інтелектуальні якості, знання, навички, вміння, настанови особистості (С. Максименко [275]); мотиваційні, пізнавальні, емоційні та вольові якості особистості; загальний психологічний стан, що забезпечує актуалізацію можливостей; спрямованість особистості на виконання певних дій (Т. Гуцан [110], І. Головінський [94] та ін.); система інтегративних якостей, властивостей, знань, навиків особистості (К. Дурай-Новакова [131]); характеристика особистості, яка включає спеціальні та загальні здібності, потребу в професійному самовдосконаленні, комунікативні, професійні, проєктні та інші вміння (К. Дурай-Новакова [132], М. Дяченко [135], Л. Кандилович [136], С. Максименко [275], В. Моляко [292]); установка особистості (Д. Узнадзе [412]); синтез якостей особистості та її цілеспрямований прояв (В. Крутецький [237], Л. Кандилович [136], М. Котик [207]); якість особистості, що включає комплекс спеціальних знань, умінь, навичок і налаштування на певні дії (М. Дяченко [135], Р. Санжаєва [371], Д. Узнадзе [412] та ін.); стан особистості (В. Давидов [113], Н. Левітов [249], А. Понукалін [341]); умова здійснення діяльності (М. Дяченко [135]); рівень особистісного орієнтування (В. Ядов [452]).

Готовність особистості до певного виду діяльності можна розглядати як наявність у неї особистісних якостей, теоретичних знань, практичних умінь і навичок, що дозволяють у будь-який час успішно виконувати поставлені завдання, свої функціональні обов'язки.

С. Рубінштейн визначає готовність як комплекс здібностей, що включають різні властивості та якості особистості, де здібність є загальною категорією щодо цих властивостей і якостей. За його переконанням, однією з передумов «реалізації» потреб особистості є її готовність до конкретних дій, яку психологія позначає поняттям «настанова» – психологічний стан готовності до певних дій,

спрямованих на задоволення потреби особистості як суб'єкта діяльності, яка зумовлює конкретні особливості поведінки особистості, спричинені впливом зовнішнього середовища, спрямовує її діяльність, мобілізуючи для цього всі її психічні сили, містить певний алгоритм майбутніх дій особистості, завдяки чому визначає майбутню її поведінку» [359].

На думку Д. Узнадзе, готовність – суттєва ознака установки (настанови), яка виявляється у всіх випадках поведінкової активності суб'єкта [411]. За переконанням психолога К. Платонова, професійна готовність фахівця – це суб'єктивний стан особистості, яка соціально зріла і вважає себе здатною і підготовленою до виконання відповідної професійної діяльності та має бажання її виконувати [331]. Більшість дослідників, які вивчали готовність, визначають її як системний показник якості підготовки. Відтак, можемо стверджувати, що готовність пов'язана зі становленням особистості, яка має певний досвід і готова до майбутньої діяльності.

Під теоретичної готовністю до діяльності вчені розглядають набір професійних знань, мотивів особистості. Практична готовність багатьма авторами вивчається в сукупності з теоретичною. При цьому наголошується, що для виникнення практичної готовності необхідна певна сума знань, умінь і навичок самостійної роботи, пошуку систематизації і задоволення інтересу, який виникає.

Готовність розглядається А. Понукаліним у залежності від діяльності особистості, від ставлення до умов зазначеної діяльності, як багаторівневе, сформоване, прогнозоване особистісне утворення, яке має певне призначення для цілеспрямованого розвитку особистості [341]. Н. Левітов, вказуючи на основу мотивів і потреб у діяльності, також вказує на взаємозв'язок готовності та позитивного ставлення особистості до діяльності [249].

Багато авторів вважають готовність фундаментальною умовою і необхідною передумовою виконання будь-якої діяльності [135]. С. Беловолова, Р. Орлова готовність визначають як активно-дієвий стан особистості, що відображає зміст майбутнього завдання і умову майбутнього його виконання. Автори протиставляють готовність як психічний стан і як якість особистості [25].

І. Шалаєв вважає, що готовність відображає цілісний стан особистості, який включає не тільки наявність здібностей і якостей, необхідних для майбутньої діяльності, а й ставлення до неї, що виражається в потребах, бажаннях, мотивах [434]. Автор визнає мотиваційний компонент важливим в процесі формування готовності.

Учений І. Головінський у своїх дослідженнях поняття «готовність» розглядає як сукупність мотиваційних, пізнавальних, емоційних та вольових якостей особистості; загальний психологічний стан, що забезпечує актуалізацію можливостей; спрямованість особистості на виконання певних дій [94].

Готовність, як одна з трьох головних суб'єктивних характеристик педагога досліджується І. Зимньою, яка вважає, що тільки повне співвіднесення відповідності індивідуально-особистісних якостей педагогічній діяльності (співвіднесення придатності, готовності, включення) забезпечують найбільшу її ефективність [161]. І. Зимня трактує поняття «готовність» як цілеспрямоване відображення особистості, що є складним особистісним утворенням і включає в себе мотиваційні, психічні та характерологічні особливості особистості [162].

Зважаючи на той факт, що категорія готовність активно вивчається в контексті підготовки майбутніх фахівців різного фаху до професійної діяльності, зокрема у співвіднесенні її саме з процесом формування й становлення майбутніх фахівців, проаналізуємо праці з професійної педагогіки.

Т. Гуцан визначає готовність через процес вироблення майбутнім педагогом моделі майбутньої професійної діяльності залежно від отриманих у ході професійної підготовки знань, умінь, навичок і сформованого рівня компетентності [110].

Є. Зеєр стверджує, що поняття «готовність» - це складне особистісне утворення, яке формується на двох рівнях: як бажання, прагнення оволодіти професією, спеціальністю; здатність, підготовленість до професійної діяльності [159].

На думку О. Матвієнко, «готовність як особистісне новоутворення є динамічною сутністю. Її змістове наповнення й розуміння зумовлюється такими

чинниками: рівнем розвитку науки, освіти; процесами, що відбуваються в соціумі; суспільне замовленням, яке відображає загальний рівень розвитку суспільства» [281, с. 243].

Готовність у дослідженнях В. Сластьоніна розглядається як суб'єктність професійно зумовлених вимог до педагога. У структурі професійної готовності дослідник виділяє психологічну, психофізіологічну, фізичну, науково-теоретичну та практичну підготовку [384, с. 33].

Л. Хоружа, І. Співакова вважають, що готовність «являє особливий психічний стан, що виникає як прояв якісного новоутворення у структурі особистості на певному етапі її розвитку» [427, с. 35].

С. Литвиненко проблему формування готовності майбутніх педагогів тлумачить як «складний, діалектичний і динамічний процес, що здійснюється у площині розв'язання протиріч, у просторі взаємодії особистості (суб'єктивного) і професії (об'єктивного) та постає як процес і результат становлення професійно-особистісної готовності» [263, с. 3].

На думку Т. Іванової готовність до професійної діяльності носить динамічний характер та формується поступово за схемою: потреба – знання – діяльність – результат – корекція [167].

Вчені М. Дяченко та Л. Кандибович у професійній готовності педагога пропонують виділяти два взаємопов'язані складники: 1) попередня, завчасна, потенційна готовність як професійна підготовленість особистості до діяльності. Охоплює систему знань, умінь, навичок професійної діяльності, професійно важливих якостей, смислів і цінностей особистості, її зв'язків, переваг, тобто загалом визначає рівень професійно необхідного потенціалу особистості; 2) безпосередня, негайна, ситуативна готовність як стан такої мобілізованості, що налаштовує педагога на розв'язання конкретних завдань у певних умовах і обставинах. Відзначається високою динамічністю, рухливістю та залежить від ситуативних обставин, стану психічного й фізичного здоров'я педагога, морально-психологічної атмосфери в колективі тощо [136].

Педагоги готовність майбутнього фахівця до професійної діяльності визначають як: інтегроване особистісне утворення, що забезпечує необхідні внутрішні умови для успішного формування професійної грамотності особистості та здійснення професійної діяльності [136, с. 19]. Готовність це не тільки властивість чи ознака окремої особистості це своєрідний показник професійної придатності.

Отже, проведений аналіз засвідчує різновекторність наукових позицій щодо трактування поняття «готовність» у психологічній та педагогічній літературі, яке вживається у значенні показника саморегуляції, налаштованості особистості на певну поведінку, цілеспрямованості вираження особистості, сукупності якостей особистості тощо. Здійснений аналіз наукової літератури показує, що готовність – це одно з найбільш вживаних понять у педагогічних дослідженнях, які пов'язані з освітньою та професійною діяльністю людини.

У своєму дослідженні А. Линенко визначає критерії ступеня готовності до педагогічної діяльності, до яких відносить: емоційне ставлення, яке має бути позитивним, стабільним; механізми саморегуляції, доцільність педагогічних дій; педагогічна, тобто виховна, навчальна та розвивальна доцільність; достатній рівень сформованості педагогічних здібностей (без таких здібностей неможливо оволодіти педагогічною майстерністю). Автор має на увазі перспективні педагогічні здібності: поєднання комунікативних умінь; уміння володіти своїм настроєм, знімати зайве психологічне напруження, спілкуватися з вихованцями, батьками, колегами; наявність у педагога професійно значущих властивостей і якостей: «емоційна стабільність, високий самоконтроль поведінки, щирість, доброта, совісність, самодостатність, ініціативність, організованість, наполегливість, старанність, цілеспрямованість)» [257].

Учені С. Максименко та О. Пелех обґрунтували наукові основи готовності випускника ЗВО до педагогічної діяльності та склали її структуру: позитивне ставлення до діяльності, професії, адекватні до останніх риси характеру, темперамент, здібності, мотивація; необхідні знання, уміння, навички; стійкі професійно важливі особливості сприймання [275].



Вивчаючи проблему формування професійних якостей, необхідних для педагогічної діяльності, вчений В. Володько визначає: а) високий рівень загальної підготовки, широту ерудиції, знання свого предмета, останніх досягнень науки і техніки, новітніх технологій і методів, методології та її зв'язку з іншими галузями наук, бачення перспективи, вміння прогнозувати освітній процес; б) організаторські здібності, витримка, наполегливість, рішучість, вміння досягати мети; в) контактність, психологічну сумісність у колективі, вміння критично оцінювати й усвідомлювати свій і колективний досвід, визнавати помилки своєї діяльності тощо; г) любов і повага до дітей, педагогічної діяльності, педагогічна інтуїція, високий рівень загальної та педагогічної культури, позитивні моральні якості [81].

Відтак, теоретичний аналіз дозволяє констатувати, що готовність майбутнього вихователя до проектування освітнього середовища ЗДО є складною цілісною системою, що підлягає структуруванню. Аналіз наукових праць засвідчив, що існують різні підходи до структурування готовності майбутніх вихователів до професійної діяльності. Сутність поняття «структура» пов'язується з тим, що «явища – як у природі, так і в соціальному житті – необхідно розглядати не просто у вигляді «суми елементів», які головним чином треба ізолювати і розчленувати, але як цілісності, що складаються з автономних одиниць, які виявляють свою внутрішню взаємозумовленість і мають свої власні закони розвитку. Отже, структура будь-якого явища є взаємним зв'язком його складових частин, які володіють певною самостійністю й характеризують будову цілого» [35].

Так, досліджуючи особливості формування професійної готовності майбутніх вихователів до здійснення фізичного виховання дітей дошкільного віку, Н. Левінець у структурі професійної готовності виділяє професійно-змістовний, мотиваційний, діяльнісний компоненти. На думку вченої сформованість зазначених компонентів забезпечуватиме ефективну роботу фахівця в умовах ЗДО [251].

Н. Гончар у своєму дослідженні «Формування готовності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до використання інтерактивних технологій» у структурі професійної готовності визначає такі компоненти: *мотиваційний* (стимулювання в студентів інтересу до набуття знань, умінь та навичок використання інтерактивних технологій; підготовка молодих спеціалістів до майбутньої професійної діяльності; розвиток прагнення до самовдосконалення професійно-особистісних якостей), *пізнавально-когнітивний* (передбачає перелік основних знань та вмінь, необхідних для ефективного використання інтерактивних технологій) та *конативний* (відображає сформованість відповідної компетентності щодо використання інтерактивних технологій під час практичних занять, педагогічної практики та самостійної навчально-дослідницької роботи на основі засвоєння змісту нормативних навчальних дисциплін та спецкурсу) [98].

Досліджуючи особливості формування готовності майбутніх фахівців дошкільної освіти до творчої самореалізації у професійній діяльності, В. Любива у структурі готовності майбутніх фахівців дошкільної освіти до творчої самореалізації виокремлює мотиваційний, когнітивний, діяльнісний компоненти [271].

У своєму дослідженні «Підготовка майбутніх вихователів до створення здоров'язбережувального середовища у дошкільному навчальному закладі» А. Циплюк обґрунтувала, що ключовими структурними компонентами готовності студентів до створення здоров'язбережувального середовища у ЗДО є: особистісно-мотиваційний, когнітивний, процесуально-діяльнісний [431].

Досліджуючи особливості підготовки майбутніх вихователів до організації конструктивної діяльності дітей дошкільного віку, О. Попович у структурі професійної готовності виділяє мотиваційно-орієнтаційний, змістово-операційний, оцінювально-рефлексивний компоненти. На її думку сформованість зазначених компонентів у фахівця забезпечуватиме розвиток конструктивної діяльності у дітей дошкільного віку [342].

Г. Борин основними структурними компонентами готовності майбутніх вихователів до роботи з батьками дітей раннього віку визначає: мотиваційний для

оцінки рівня сформованості мотиваційної сфери особистості; рефлексивний для визначення сформованості професійно-особистісних якостей; пізнавально-когнітивний для діагностики знань щодо формування готовності студентів до роботи з батьками вихованців; конативний для діагностики професійно-педагогічних умінь майбутніх педагогів у роботі з батьками дітей раннього віку [44].

На думку Т. Жаровцевої, структурними компонентами готовності майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями є пізнавально-орієнтований, діяльнісний, ціннісно-сенсовий, потребнісно-орієнтований компоненти [139].

М. Замелюк досліджуючи структуру готовності майбутнього вихователя до розвитку творчого потенціалу дошкільника засобами авторської казки, виокремлює такі компоненти: цілемотиваційний, когнітивний, процесуально-діяльнісний. Сформованість яких забезпечить у майбутніх фахівців дошкільної освіти цілеспрямованість щодо креативної фахової діяльності, казкотворчості [155].

Конкретизуючи структуру підготовки майбутніх вихователів до здійснення рухового режиму в дошкільних навчальних закладах, О. Юрчук виокремлює такі компоненти: мотиваційний, когнітивний, практичний [451].

У структурі професійної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти К. Коновалова виокремлює когнітивний, ціннісний, особистісно-діяльнісний, рефлексивний компоненти [199].

На думку Т. Швець, структурними компонентами професійної майстерності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів є: мотиваційно-цільовий, змістово-процесуальний, інтеграційно-рефлексивний компоненти. Сформованість яких забезпечуватиме цілеспрямоване формування у студентів позитивної мотивації до оволодіння професійною майстерністю та зорієнтованість на саморозвиток і самовдосконалення на постійній рефлексивній основі; опанування майбутніми вихователями системою знань з професійної майстерності та набуття ними вмінь їхнього практичного застосування; упровадження сукупності

традиційних та інноваційних форм і методів у цілісну систему професійної підготовки майбутніх вихователів [440].

Л. Зданевич структурними компонентами професійної підготовки майбутнього вихователя ЗДО до роботи з дезадаптованими дітьми визначає мотиваційно-ціннісний, когнітивно-технологічний, інформаційно-комунікативний та рефлексивно-самоосвітній. Авторка переконана, що зазначені компоненти структури сприяють оволодінню змістовою і процесуальною сутністю професійної діяльності майбутнього вихователя; забезпечуватимуть інтегративні міждисциплінарні зв'язки у формуванні цілісної системи професійних знань [158].

Для нашого дослідження актуальним є підхід визначення моделі майбутнього вихователя, його професіограми, що передбачає формування готовності до професійної діяльності як системного показника якості підготовки. Це зумовлює розмежування поняття готовності на рівні підсистем: психологічної, науково-теоретичної та практичної. Готовність до професійної діяльності як системна якість особистості майбутнього вихователя формується у процесі підготовки у ЗВО. Її доцільно розглядати як цілісну систему, що будується як інтегральне ціле на основі *загальнопедагогічного* (є складовою професійно-педагогічної готовності: потреби, мотиви діяльності, інтереси, ідеали, переконання, ціннісні орієнтації), *особливого* (має свою специфіку, зумовлену особливостями і закономірностями процесу формування готовності до певного виду діяльності: професійно-педагогічні якості – моральні вольові інтелектуальні експресивні; педагогічні здібності – гностичні, організаційні, комунікативні, перцептивні, креативні; загально-педагогічні вміння – гностичні, фахово-методичні, творчі, вміння самовдосконалення; професійні знання) та *індивідуального* (відображає залежність готовності від підготовки, особистісно-професійних характеристик та функцій вихователя: діагностико-прогностична, конструктивно-проектувальна, організаційно-педагогічна, комунікативна, навчально-розвивальна, просвітницька, контрольна, самовдосконалення).

Підготовка майбутніх вихователів до проектування освітнього середовища ЗДО розглядається нами як складова професійної підготовки вихователя, що

передбачає єдність теоретичної і практичної підготовки в результаті якої у студентів формується зазначена готовність.

Важливими для нашого дослідження є погляди вчених щодо структури готовності до діяльності. Н. Левітов [249], М. Дяченко [135] визначають готовність як потенційний стан готовності, що передує діяльності, як інтегративна якість особистості, що об'єднує в собі мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний компоненти. У дослідженні Р. Санжаєвої готовність до діяльності представлена єдністю взаємодіючих компонентів: мотиваційного, пізнавально-оцінюючого, емоційно-вольового, операційно-діялісного, мобілізаційно-налаштованого [371].

Узагальнюючи теоретичні підходи до проблеми готовності до діяльності, варто зазначити, що більшістю дослідників готовність розглядається як стан особистості, а при наявності спеціальних умов готовність як стан переходить у якість; основну роль формуванню готовності у ЗВО надають успішності освітньої діяльності та задоволеності вибором професії, яку можна розвивати в процесі фахової підготовки; для утворення практичної готовності необхідна визначена сума знань, умінь і навичок самостійної роботи, пошук інформації та задоволення виникаючого інтересу.

Аналіз феномену готовності дозволяє сформулювати авторське визначення готовності майбутніх вихователів до проектування освітнього середовища ЗДО як інтегральне, системне, особистісне утворення, яке включає аксіологічний, когнітивний, праксеологічний, рефлексивний компоненти та дає змогу фіксувати результативність підготовки вихователів до проектування освітнього середовища закладу дошкільної освіти. Готовність майбутніх вихователів до проектування освітнього середовища ЗДО розглядаємо з однієї сторони як інтегрально-особистісне утворення, яке включає в себе мотиваційно-ціннісне відношення до середовищного підходу, а з іншої сторони як систему знань, умінь, навичок, які майбутній вихователь продуктивно використовує при розв'язанні професійних завдань. Готовність майбутніх вихователів до проектування освітнього середовища ЗДО є відносно автономною і незалежною підсистемою в цілісній

системі професійної готовності, ступенем її впливу на загально професійну підготовку та носить постійний, динамічний характер. Вважаємо, що готовність майбутніх вихователів до проєктування освітнього середовища ЗДО є ціллю і результатом освітнього процесу в ЗВО.

Сутністю, змістом, сенсом поняття «готовність» є структура. Структура (лат. structure – будова, розташування, порядок) – це сукупність стійких відносин і зв'язків між елементами системи. Разом із елементами структура обумовлює якість системи, її порядок. Н. Крилова наголошує на тому, що єдиної структури всіх процесів не існує. Кожен раз така структура будується з урахуванням конкретних ситуацій і обставин. П. Балабанов описує структуру науково-проєктного явища, що складається: а) з системи теоретичних конструктів (фундаментальних і спеціальних), які виражають теоретичний рівень науково-проєктного знання; б) теоретико-пізнавального змісту праксеологічних програм (аналога емпіричного знання); в) знання про послідовність матеріально-практичних структур і їхніх характеристик; г) знання про соціальну якість проєктної діяльності (аналог прикладного знання) [27].

Дослідники по-різному визначають структурні компоненти готовності майбутніх фахівці до діяльності: мотиваційний, теоретичний, діяльнісний (Г. Олійник); мотиваційно-цільовий, когнітивний, організаційно-практичний, результативний (Ю. Поповський); ціннісно-мотиваційний, інформаційно-когнітивний, операційно-діяльнісний, особистісно-креативний, професійно-рефлексивний (Л. Козак); ціннісний, діяльнісний, результативно-оцінювальний (А. Нуржинська); когнітивний, функціональний, особистісний (В. Стойкова); мотиваційний, змістовий, операційний, контрольно-коригувальний, рефлексивний (І. Новик); особистісний, когнітивно-комунікативний, діяльнісний (Н. Дячок); мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний (Л. Шкарбан); психологічний, соціально-педагогічний, предметно-дидактичний (С. Капіруліна); мотиваційний, змістово-теоретичний, діяльнісний (Г. Шовкопляс); мотиваційний, когнітивний, технологічний, рефлексивний (Л. Петрик); мотиваційно-ціннісний, когнітивно-операційний, результативно-рефлексивний (О. Зарудня);

мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційний, рефлексивний (Н. Руденко); мотиваційний, когнітивний, діяльнісний (Ю. Руднік).

Аналізуючи вже існуючі у науці погляди на структуру до професійної діяльності у складі готовності майбутніх вихователів до проектування освітнього середовища ЗДО виділяємо аксіологічний, когнітивний, праксеологічний, рефлексивний компоненти. Визначені компоненти у взаємозв'язку утворюють структуру готовності. Системоутворюючим у ній є цілі і зв'язки керування.

У розробленій системі її елементами є зазначені вище компоненти готовності майбутніх вихователів до проектування освітнього середовища ЗДО. Розглянемо їх більш детально.

*Аксіологічний компонент* готовності майбутніх вихователів до проектування освітнього середовища ЗДО передбачає сформованість особистісних потреб та мотивів до проектування освітнього середовища ЗДО, що визначає ступінь зацікавленості й ціннісне ставлення майбутнього вихователя до проектної культури; інтерес до проектних технологій та оволодіння ними; ціннісне ставлення до середовищного підходу в дошкільній освіті та наявність мотивації щодо його упровадження, усвідомлення необхідності проектування результатів своєї діяльності; прагнення до успіху в професійній діяльності; активність, здатність адаптуватися до нових умов.

*Когнітивний компонент* готовності передбачає наявність у студентів необхідних теоретичних знань щодо середовищного підходу, типології середовищ, загальних засад проектування, базових понять, тенденцій та механізмів застосування проектних технологій в освіті; особливостей проектної професійної діяльності вихователя; оволодіння системними знаннями щодо проектування освітнього середовища ЗДО.

*Праксеологічний компонент* готовності передбачає оволодіння дослідницькими, проектними та організаційно-комунікативними вміннями вихователя щодо проектування, прогнозування та оцінювання освітнього середовища ЗДО, розвитку дитини дошкільного віку у створеному освітньому середовищі та власного саморозвитку; здійснення моніторингу освітніх

результатів дітей дошкільного віку; застосування сучасних методик та технологій для забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО; врахування вікових та індивідуальних особливостей дітей дошкільного віку у процесі організації педагогічної взаємодії.

*Рефлексивний компонент* готовності відображає сформованість рефлексивних умінь здійснення самоаналізу та аналізу діяльності інших, саморегуляції та самоконтролю, самооцінки особистих досягнень в проєктній діяльності, усвідомлення та оцінювання діяльності інших. Реалізується через формування рефлексивної позиції вихователя ЗДО, що дозволяє здійснювати самоконтроль власної педагогічної діяльності та діяльності дітей дошкільного віку, у результаті чого оптимізується вибір ефективних форм, методів та технологій розвитку і виховання, а також, прогнозування всебічного розвитку дитини у спроектованому освітньому середовищі.

Структуру готовності майбутніх вихователів до проєктування освітнього середовища ЗДО подано в таблиці 2.1.

Вважаємо, що кожен із визначених компонентів є цінним для формування готовності майбутніх вихователів до проєктування освітнього середовища ЗДО. Процес формування готовності майбутніх вихователів до проєктування освітнього середовища ЗДО варто будувати так, щоб під час цієї діяльності з'являлась потреба ознайомлення з проблемою, необхідність перевірити положення теорії на практиці і навпаки під час практичної діяльності, самостійної, пізнавальної діяльності студентів створювати такі професійні задачі, розв'язання яких потребує теоретичних знань

Будь-яка педагогічна система, у тому числі і система формування готовності майбутніх вихователів до проєктування освітнього середовища ЗДО удосконалюється в процесі її впровадження та реалізується через зміст, форми і методи, які розглянемо у наступному підрозділі дослідження.



**Структура готовності майбутніх вихователів до проєктування  
освітнього середовища ЗДО**

Таблиця 2.1

<b>Готовність</b>	<b>Компоненти структури готовності</b>	<b>Аксіологічний</b>	Позитивна мотивація до проєктування освітнього середовища ЗДО та упровадження середовищного підходу, ціннісне ставлення майбутнього вихователя до проєктної культури, інтерес до проєктних технологій та оволодіння ними, усвідомлення необхідності проєктування результатів своєї діяльності
		<b>Когнітивний</b>	Система теоретичних знань щодо середовищного підходу, типології середовищ, загальних засад проєктування, базових понять, тенденцій та механізмів застосування проєктних технологій в дошкільній освіті
		<b>Праксеологічний</b>	Дослідницькі, проєктні та організаційно-комунікативні уміння вихователя щодо проєктування, прогнозування та оцінювання освітнього середовища ЗДО, розвитку дитини дошкільного віку у створеному освітньому середовищі та власного саморозвитку
		<b>Рефлексивний</b>	Самооцінка особистих досягнень у проєктній діяльності, самоаналіз та аналіз діяльності інших, саморегуляція, самоконтроль, рефлексивна позиція вихователя

*Джерело: складено автором самостійно*

## **2.2. Діагностика рівнів готовності майбутніх вихователів до проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти у процесі фахової підготовки**

Запропоновані компоненти готовності (аксіологічний, когнітивний, праксеологічний, рефлексивний) визначають наш підхід до проблеми підготовки майбутніх вихователів до проєктування освітнього середовища ЗДО. Необхідність забезпечення ефективної, дієвої системи підготовки майбутніх вихователів до проєктування освітнього середовища ЗДО вимагає визначення рівнів готовності студентів ЗВО до такої діяльності на основі розроблення відповідних критеріїв та показників.

У сучасних дослідженнях розглянуто питання формування професійної готовності майбутніх вихователів до різного роду діяльності та сформовано критерії, показники, рівні їхньої професійної готовності [46], [139], [155], [451], [440], [342], [431], [272], [199], [98], [252].

Вибір критеріїв і показників є досить важливим для дослідження, проте має свої труднощі, оскільки аналіз наукових досліджень засвідчує відсутність єдиної, науково обґрунтованої системи понять «критерій» і «показник».

Енциклопедичний словник трактує поняття «критерій» (від гр. κριτήριον) як «ознаку, за якою можна судити про щось, мірило для визначення, оцінки предмета чи явища» [72]. За Новим тлумачним словником української мови критерій – це підстава для оцінки або класифікації чогось [301].

У педагогічній теорії під поняттям критерій розуміють «об'єктивну ознаку, за допомогою якої здійснюється порівняльна оцінка досліджуваного явища, ступеня розвитку його у різних обстежених осіб або сукупність таких якостей явища, що відображають його суттєві характеристики і саме тому підлягають оцінці» [245].

На думку О. Нізкова дефініція «критерій» є кількісною величиною, що визначає якісні характеристики процесу або явища [300]. Відтак, критерій виступає засобом, інструментом оцінки, а не самою оцінкою.

Термін «критерій» розглядається В. Курило як «об'єктивна ознака, за допомогою якої здійснюється порівняльна оцінка досліджуваного явища, ступеня розвитку його у різних обстежених осіб або сукупність таких якостей явища, що відображають його суттєві характеристики і саме тому підлягають оцінці» [245].

За переконанням В. Беспалько, критерій «має бути адекватним тому явищу, виміром якого він є, отже, в ньому повинна бути чітко відтворена природа вимірювального об'єкту і динаміка змін, що відтворюється критерієм явища» [28].

Для будь-якого критерію характерна наявність показників, які відображають найбільш важливі стійкі властивості об'єкта, що забезпечують його існування. Головними характеристиками «показника» є конкретність, що дозволяє розглядати його як більш частковий стосовно критерію, і діагностичність, що дозволяє йому бути доступним для спостереження й обліку [8].

Поняття «показник» у науці доволі часто використовується як виражена числом характеристика якої-небудь властивості, критерію, процесу. Він є конкретним вимірником критерію, а також робить його доступним для спостереження та вимірювання.

Як правило, у педагогічних дослідженнях одному критерію відповідає декілька показників. Критерії готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності розглядаються дослідниками по-різному: критерії готовності до навчальної діяльності, критерії сформованості різних якостей і властивостей особистості, критерії вдосконалення навчальної діяльності, критерії творчих здібностей особистості тощо.

У попередньому розділі нами визначено компоненти готовності майбутніх вихователів до проектування освітнього середовища ЗДО: аксіологічний, когнітивний, праксеологічний, рефлексивний. Розглянемо критерії відповідні до кожного із компонентів.

Критерій аксіологічного компонента – **ціннісно-мотиваційний** характеризує ціннісне, усвідомлено-позитивне ставлення до процесу проектування освітнього середовища в ЗДО, середовищного підходу в дошкільній освіті; стійку потребу до постійного підвищення рівня проектної культури; уміння

критично оцінювати свої особистісні, професійні якості та результати професійної діяльності з точки зору проєктної діяльності.

До ціннісно-мотиваційного критерію пропонуємо застосовувати такі **показники**: індивідуальна система цінностей особистості; професійно-педагогічна мотивація; потреба студентів у проєктній діяльності; усвідомленість мотивів проєктування освітнього середовища ЗДО у професійній діяльності та розуміння його значущості; наявність особистого бажання та професійної потреби щодо застосування зазначених вище технологій, прагнення до успіху в професійній діяльності.

На основі врахування ознак прояву показників ціннісно-мотиваційного, критерію, які акумулюють зміст визначеного компонента (аксіологічний) готовності майбутніх вихователів до проєктування освітнього середовища ЗДО, розроблено описову характеристику рівня сформованості досліджуваної якості.

Визначаючи шкалу вихідних рівнів, зважаючи на те, що поняття «рівень» розглядається як: «ступінь, що характеризує якість, висоту, величину розвитку чогось» [100], «ступінь, якого досягнуто у розвитку чого-небудь» [75] першочергового значення ми надавали сутнісному якісному аналізу. Під рівнем сформованості готовності майбутніх вихователів до проєктування освітнього середовища ЗДО розуміємо ступінь її розвитку, що характеризується кількісно-якісним відображенням, взаємодією основних ознак, які є інтегративними, стійкими і типовими для означеного процесу.

Відтак, будемо говорити про три рівні сформованості ціннісно-мотиваційного критерію готовності майбутніх вихователів до проєктування освітнього середовища ЗДО: *низький, середній, високий*.

*Низький рівень* характеризується відсутністю у студента сформованої соціально-орієнтованої системи життєвих цінностей та професійно-педагогічної мотивації у контексті формування готовності до проєктування освітнього середовища ЗДО; епізодичними потребами у проєктній діяльності, застосуванні середовищного підходу; відсутністю прагнення до оволодіння проєктними знаннями й уміннями. Бажання у студентів виникають під впливом обставин, щоб

отримати схвалення, заслужити повагу оточуючих, а також вони постійно потребують спонукання до постановки особистих цілей, самоосвіти, саморозвитку особистісних якостей і самовдосконалення. Такі студенти виявляють нездатність добирати оригінальні способи вирішення педагогічних ситуацій, їхня самооцінка або сильно завищена, або, навпаки, занижена.

*Середній рівень* характеризує студента наявністю сформованої системи життєвих цінностей та мотивів, певної потребою у проєктній діяльності; не частими виявленнями інтересу до освітнього середовища ЗДО та його проєктування; фрагментарною вмотивованістю до проєктної діяльності, до застосування середовищного підходу в ЗДО; ситуативним осмисленням ціннісного ставлення до проєктної діяльності; частковими виявленнями інтересу до педагогічного досвіду, освітніх новацій і технологій. Студенти потребують спонукання для прояву активності в освітній діяльності, пов'язаної з оволодінням проєктними знаннями й уміннями.

*Високий рівень* ціннісно-мотиваційного критерію готовності характеризується наявністю соціально орієнтованої системи цінностей, що спонукають майбутніх фахівців до проєктування освітнього середовища ЗДО; ціннісним ставленням до розвитку інноваційного освітнього середовища; вмотивованістю до володіння основами педагогічного проєктування; наявністю сформованого комплексу професійно-педагогічної мотивації, яскраво вираженої потреби у проєктній діяльності; усвідомленням значущості проєктного аспекту своєї майбутньої професійної діяльності; усвідомленням власних дій, змісту і методів розвитку дитини дошкільного віку у спроєктованому освітньому середовищі та власного саморозвитку; бажанням вивчати ефективний педагогічний досвід, освітні новації і технології; здібністю до активності, цілеспрямованості та самостійності у процесі сприйняття, засвоєння і застосування проєктних знань та умінь у практичній діяльності, наполегливістю у досягненні своїх цілей.

Когнітивний компонент визначається **інформаційно-когнітивним** критерієм, що характеризується наявністю системи збору та узагальнення

інформації про педагогічне проектування, проектну діяльність, проектну культуру, середовищний підхід; знання про сутність, специфіку, орієнтири реалізації технологічного підходу в освітньому процесі ЗДО, особливості проектних технологій.

Вважаємо, що інформаційно-когнітивний критерій виявляється на рівні теоретико-методологічної професійної підготовки майбутніх фахівців та характеризується обсягом професійно-орієнтованих знань щодо педагогічного проектування, середовищного підходу, стилем мислення студента й у цілому є орієнтовною основою здійснення ефективної проектної діяльності в ЗДО.

*Показниками* інформаційно-когнітивного критерію є повнота, цілісність та системність, характер засвоєння психолого-педагогічних знань та методики організації освітньої роботи в ЗДО; інтегрованість знань, ступінь оволодіння понятійним апаратом щодо загальних засад проектування, тенденцій та механізмів застосування проектних технологій в ЗДО, середовищну взаємодію, сформованість комплексу професійно-педагогічних компетентностей майбутніх вихователів.

На підставі виокремлених показників виділено рівні сформованості інформаційно-когнітивного критерію.

*Низький рівень* характеризується задовільними знаннями у студентів щодо сутності та особливостей проектної діяльності в ЗДО, застосування середовищного підходу в дошкільній освіті; наявністю епізодичного, безсистемного уявлення щодо структури, стилів, моделей та культури педагогічного проектування; відсутністю усвідомленості щодо бар'єрів і ускладнень, які виникають у процесі проектної діяльності в ЗДО; упевненістю студентів, що вони не потребують спеціальних знань щодо методів та стратегій педагогічного проектування, структури, компонентів, суб'єктів та потенціалу освітнього середовища ЗДО.

*Середній рівень* характеризується достатньо сформованими поглядами у студентів щодо сутності та особливостей проектної діяльності в ЗДО, застосування середовищного підходу в дошкільній освіті; володінням у

неповному обсязі інформацією: щодо структури, стилю, моделі та культури педагогічного проектування, бар'єрів й ускладнень, які виникають у процесі проектної діяльності в ЗДО; наявністю у майбутніх фахівців розрізнених знань щодо структури, компонентів, суб'єктів та потенціалу освітнього середовища ЗДО, педагогічного проектування; частковим орієнтуванням у питаннях проектної діяльності.

*Високий рівень* інформаційно-когнітивного критерію характеризується наявністю у студентів системних знань щодо сутності та особливостей проектної діяльності в ЗДО, середовищного підходу, потенціалу освітнього середовища ЗДО; володінням інформацією щодо структури, стилю, моделі та культури педагогічного проектування, бар'єрів й ускладнень, які виникають у процесі проектної діяльності в ЗДО; володінням теоретико-методологічними основами проектування освітнього середовища та середовищної взаємодії; сформованістю проектних компетентностей.

Критерієм праксеологічного компонента є **операційно-діяльнісний**. Його основу становить сукупність умінь майбутнього фахівця, необхідних для здійснення ефективної проектної діяльності в ЗДО; наявність плану дій впровадження технології, сформованість проектно-впроваджувальних умінь, сформованість навичок розробки моделі-проекту освітнього середовища ЗДО, володіння алгоритмом проектування змістово-технологічного компонента освітнього середовища, застосування сучасних методик та технологій для забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО.

*Показниками* операційно-діялісного критерію є практичне оволодіння застосуванням проектних вмінь, що включає гнучкість та самостійність в організації освітнього процесу в ЗДО, здатність до організації розвиваючого потенціалу освітнього середовища, здатність до моніторингу освітніх результатів дітей дошкільного віку, застосовування сучасних методик та технологій для забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО.

На підставі виокремлених показників виділено рівні сформованості операційно-діялісного критерію.

*Низький рівень* характеризується недостатнім рівнем розвитку у студентів проектних умінь. Вони діють, спираючись на наявний життєвий досвід, використовуючи метод спроб і помилок, відчують значні труднощі під час моделювання різноманітних освітніх ситуацій з дітьми дошкільного віку в освітньому середовищі ЗДО; володіють низьким рівнем умінь застосувати стратегії, тактики встановлення ефективної проектної діяльності в ЗДО; не володіють методиками, алгоритмами проектування змістово-технологічного компонента освітнього середовища. У студентів виникають значні труднощі із самоаналізом, самооцінкою своєї професійної, проектної діяльності. Мають низький рівень сформованості професійного мислення, творчих умінь і креативних здібностей.

*Середній рівень* характеризується володінням майбутніми фахівцями проектними уміннями, проте вони мають певні труднощі, копіюючи стереотипний спосіб організації проектної діяльності; наявністю незначних труднощів під час моделювання освітніх ситуацій з дітьми дошкільного віку в освітньому середовищі ЗДО; частковим володінням умінь застосувати стратегії, тактики встановлення ефективної проектної діяльності в ЗДО; не в повній мірі володіють методиками, алгоритмами проектування змістово-технологічного компонента освітнього середовища. Студенти мають незначні труднощі самоаналізу, самооцінки своєї професійної, проектної діяльності; не в повній мірі демонструють наявність професійного мислення, творчих умінь, іноді креативних здібностей.

*Високий рівень* операційно-діяльнісного критерію характеризується у студентів володінням проектними уміннями, упевненим їхнім застосуванням у професійній діяльності, творчим ставленням до моделювання освітніх ситуацій з дітьми дошкільного віку, застосуванням стратегій і тактик впровадження ефективної проектної діяльності в ЗДО, володінням методик, алгоритмів проектування змістово-технологічного компонента освітнього середовища; навичками впровадження компетентнісно-орієнтованих освітніх занять як інноваційних елементів освітнього середовища; володінням високим рівнем



креативного професійного мислення, творчих умінь і креативних здібностей, важливих для керування процесом проектування освітнього середовища ЗДО.

Рефлексивний компонент визначається **професійно-рефлексивним** критерієм, який характеризується сформованістю у майбутніх фахівців рефлексивних умінь, самооцінки результатів власної діяльності, самоаналізу, саморегуляції, самоконтролю, прогнозування майбутньої діяльності.

*Показниками* професійно-рефлексивного критерію є володіння рефлексивними вміннями і навичками, які дозволяють адекватно оцінювати власну поведінку та поведінку дітей; здатність до адекватної оцінки та самооцінки, прагнення студента до професійного самовдосконалення, самореалізації, професійної конкурентоспроможності; наявність гнучких навичок (soft skills), схильністю до емпатії, гнучкості.

На підставі виокремлених показників виділено рівні сформованості професійно-рефлексивного критерію.

*Низький рівень.* Студенти володіють низьким рівнем рефлексивних умінь і навичок, низьким рівнем критичного мислення; у студентів виникають значні труднощі із оцінкою та аналізом власної проектної діяльності; не здатні або не виявляють бажання критично аналізувати власну поведінку, не схильні до емпатії, гнучкості; у них не розвинута здатність приймати випереджальні оперативні рішення; не бачать потреби в самовдосконаленні, професійному розвитку. Самооцінка студентом власного рівня сформованості професійної компетентності неадекватна: завищена або занижена.

*Середній рівень.* Студенти володіють достатнім рівнем рефлексивних умінь і навичок; середнім рівнем критичного мислення; частково оцінюють та аналізують власну проектну діяльність; уміють здійснювати загальний аналіз, але здатність і вміння корекції власної поведінки, прагнення до професійного розвитку розвинені не в повній мірі й мають ситуативний характер. Частково схильні до емпатії, гнучкості; не завжди позитивно налаштовані. У студентів не в повній мірі розвинута здатність приймати випереджальні оперативні рішення;

здатність передбачати та моделювати можливі варіанти проявів поведінки суб'єктів освітнього середовища ЗДО є ситуативною.

*Високий рівень* професійно-рефлексивного критерію характеризує студентів, які володіють високим рівнем рефлексивних умінь і навичок; високим рівнем критичного мислення; здатні оцінювати та аналізувати власну проєктну діяльність; володіють навичками корегування власних недоліків; прагнуть до професійного розвитку; схильні до емпатії, гнучкості; володіють позитивним мисленням та оптимізмом; здатні приймати випереджальні оперативні рішення; здатні передбачати та моделювати можливі варіанти проявів поведінки суб'єктів освітнього середовища ЗДО.

На підставі визначених показників та рівнів до кожного із критеріїв компонентів (аксіологічний, когнітивний, праксеологічний, рефлексивний), виділяємо три узагальнені рівні сформованості готовності майбутніх вихователів до проєктування освітнього середовища ЗДО: високий, середній, низький.

*Низький рівень* сформованості готовності майбутніх вихователів до проєктування освітнього середовища ЗДО характеризується епізодичними потребами у проєктній діяльності, спонуканні до активності в освітній діяльності, пов'язаної з оволодінням проєктними знаннями й уміннями, постановки особистих цілей, самоосвіти, саморозвитку; наявністю безсистемних знань щодо загальних засад проєктування, базових понять, тенденцій та механізмів застосування проєктних технологій в освіті, особливостей проєктної професійної діяльності вихователя, середовищного підходу в системі дошкільної освіти. Майбутній фахівець упевнений, що не потребує спеціальних знань щодо методів, стратегій, технологій моделювання результатів своєї педагогічної діяльності, планування її етапів, застосування нестандартних методичних рішень в освітньому процесі з дітьми дошкільного віку. Інформаційно-прогностичні, проєктні, дослідницькі, інтерактивні, організаційно-комунікативні уміннями і навички майже не розвинені. Майбутній фахівець виявляє низький рівень володіння рефлексивними уміннями, має значні труднощі у здійсненні самоаналізу, самооцінки особистих досягнень в проєктній діяльності,

усвідомлення та оцінювання діяльності інших; майже не демонструє наявність навичок корегування власних недоліків; не бачить потреби в професійному розвитку; не схильний до емпатії, гнучкості.

*Середній рівень* сформованості готовності майбутніх вихователів до проектування освітнього середовища ЗДО характеризується наявністю у майбутніх фахівців певної потреби в проєктній діяльності, спонуканні до активності в освітній діяльності, пов'язаної з оволодінням проєктними знаннями й уміннями, постановки особистих цілей, самоосвіти, саморозвитку. Майбутній фахівець володіє певними знаннями щодо загальних засад проектування, базових понять, тенденцій та механізмів застосування проєктних технологій в освіті, особливостей проєктної професійної діяльності вихователя, середовищного підходу в системі дошкільної освіти, інформацією щодо структури, стилю, моделі та культури педагогічного проектування, бар'єрів й ускладнень, що виникають у процесі проєктної діяльності в ЗДО. Інформаційно-прогностичні, проєктні, дослідницькі, інтерактивні, організаційно-комунікативні уміннями і навички розвинені, проте майбутній фахівець має незначні труднощі під час моделювання результатів своєї педагогічної діяльності, планування її етапів, застосування нестандартних методичних рішень в освітньому процесі з дітьми дошкільного віку. Майбутній фахівець володіє рефлексивними уміннями, однак у нього не в повній мірі сформовані уміння самоаналізу, самооцінки особистих досягнень в проєктній діяльності, усвідомлення та оцінювання діяльності інших; не завжди демонструє наявність навичок корегування власних недоліків; частково прагне до професійного розвитку; схильність до емпатії, гнучкості проявляється, але не завжди.

*Високий рівень* сформованості готовності майбутніх вихователів до проектування освітнього середовища ЗДО характеризується високою сформованістю всіх компонентів у їхній єдності та взаємозв'язку. Майбутній фахівець має яскраво виражену потребу у проєктній діяльності, він наполегливий у досягненні своїх цілей; виявляє позитивний стійкий інтерес до середовищного підходу, проєктних технологій та оволодіння ними; володіє глибокими знаннями

щодо середовищної взаємодії, загальних засад проєктування, базових понять, тенденцій та механізмів застосування проєктних технологій в освіті, особливостей проєктної професійної діяльності вихователя; досконало володіє інформаційно-прогностичними, проєктними, дослідницькими, інтерактивними, організаційно-комунікативними вміннями і навичками, вміє їх творчо використовувати; має високий рівень сформованих рефлексивних умінь і навичок, самооцінки особистих досягнень в проєктній діяльності, усвідомлення та оцінювання діяльності інших; володіє навичками корегування власних недоліків; прагне до професійного розвитку; схильний до емпатії, гнучкості.

Відтак, структурно-критеріальний аналіз сформованості готовності майбутніх вихователів до проєктування освітнього середовища ЗДО дозволяє стверджувати, що формування у майбутніх вихователів основних компонентів готовності проєктувати освітнє середовище закладу дошкільної освіти буде здійснюватися відповідно до педагогічних умов: формування позитивної мотивації майбутніх вихователів до проєктної діяльності, ціннісного ставлення до розвитку інноваційного освітнього середовища; змістово-технологічне та інформаційне забезпечення; формування концептуально-методологічних, психолого-педагогічних, соціально-педагогічних, соціокультурних, методичних знань і умінь, які забезпечать готовність студентів до проєктування усіх компонентів освітнього середовища як складного феномену; застосування принципу інтеграції теорії та практики шляхом комплексної організації науково-пізнавальної, пошуково-дослідницької та освітньо-практичної діяльності майбутніх вихователів; застосування особистісно-орієнтованого підходу, що забезпечуватиме реалізацію індивідуальних освітніх траєкторій студентів, їхню ефективну самореалізацію.

З метою з'ясування стану готовності майбутніх вихователів до проєктування освітнього середовища ЗДО, зокрема їхньої обізнаності з базовими категоріями дослідження, розуміння ключових понять: «середовище», «проєктування»; наявності мотивації до проєктної діяльності у майбутній

професійній діяльності, ми запропонували студентам відповісти на запитання анкети (Додаток В).

На констатувальному етапі педагогічного експерименту ми використовували анонімну анкету напівзакритого типу. За конструкцією відповідей анкета була поліваріантна, за змістом – містила запитання щодо ставлення особистості до означеної проблеми.

Діагностування стану готовності майбутніх вихователів до проектування освітнього середовища ЗДО здійснювалось серед студентів спеціальності 012 Дошкільна освіта, освітнього рівня молодший спеціаліст Фахового коледжу «Універсум» Київського університету імені Бориса Грінченка, Педагогічного фахового коледжу Львівського національного університету імені Івана Франка, Комунального закладу Сумської обласної ради «Лебединський педагогічний фаховий коледж імені А.С. Макаренка», Уманського гуманітарно-педагогічного коледжу ім. Т. Г. Шевченка. Завдання полягало у тому, щоб з'ясувати ставлення та вмотивованість майбутніх вихователів до проектування освітнього середовища ЗДО, виявити базові знання, уміння та навички у вищезазначеному контексті.

Анкети констатувального (діагностичного) зрізу (Додаток В, Д) побудовані відповідно до структури готовності майбутніх вихователів до проектування освітнього середовища ЗДО за такими компонентами: аксіологічний (Анкета №1 питання 1, 3, 6, 12), когнітивний (Анкета №2), праксеологічний (Анкета №1 питання 5, 7, 9,11), рефлексивний (Анкета №1 питання 2, 4, 8, 10) (Додаток Е).

В анкетуванні взяли участь 168 студентів, з них 47 (28%) студентів Педагогічного фахового коледжу Львівського національного університету імені Івана Франка, 70 (41,7%) студентів Фахового коледжу «Універсум» Київського університету імені Бориса Грінченка, 25 (14,8%) студентів Уманського гуманітарно-педагогічного коледжу ім. Т. Г. Шевченка, 26 (15,5%) студентів КЗ СОР «Лебединський педагогічний фаховий коледж імені А. С. Макаренка».

За результатами анкетування на початковому етапі експерименту за аксіологічним компонентом констатували наступні результати: на запитання «Чи плануєте Ви продовжувати здобувати освіту за обраною спеціальністю

«Дошкільна освіта?»» 67,9% студентів відповіли «так, тому що хочу в майбутньому працювати за обраним фахом»; 19% студентів відповіли «так, тому що мати вищу освіту престижно»; 2,1% студентів відповіли «ні, тому що помилився у виборі фаху»; 10,3% студентів відповіли «ні, на мою думку, мені досить ОКР молодший спеціаліст для роботи вихователем ЗДО»; 0,7% студентів відповіли «я планую здобувати вищу освіту в Університеті фізкультури, за напрямом "тренер з обраного виду спорту"».

На запитання: «Чи плануєте Ви після закінчення коледжу працювати вихователем ЗДО?» 61,3% відповіли «так, тому що професія вихователя є важливою для суспільства і я про це мріяв з дитинства»; 25% відповіли «так, на мою думку, потрібно працювати за фахом»; 10,9% відповіли «ні, тому що планую змінити фах»; 2,1% відповіли «ні, на мою думку, професія вихователя ЗДО не є престижною»; 0,7% відповіли «вже працюю за фахом».

На запитання: «Чи усвідомлюєте Ви місію вихователя у формуванні особистості дитини дошкільного віку?» 79,2% відповіли «так, вважаю зазначену місію дуже важливою»; 18% відповіли «так, ця місія мабуть достатньо важлива»; 2,1% відповіли «ні, місія не має особливого значення»; 0,7% відповіли «ні, ця місія є абсолютно неважливою».

Із запропонованих відповідей на запитання: «Чи зацікавлюють Вас нові ідеї щодо проектної діяльності в ЗДО?» 56,5% респондентів обрали відповідь «так, мені цікаво дізнатись щось нове про зазначену діяльність»; 37,9% відповіли «так, мабуть вони б знадобились мені для професійної діяльності»; 1,4% відповіли «ні, переконаний, що нічого нового не дізнаюсь»; 2,1% відповіли «ні, місія не має особливого значення»; 2,1% відповіли «ні, абсолютно не цікава зазначена діяльність».

На нашу думку, для ефективного застосування середовищного підходу, здійснення проектної діяльності у майбутній професійній діяльності у студента мають бути сформовані насамперед теоретичні та практичні знання, уміння, навички щодо проектування освітнього середовища ЗДО. З огляду на це запитання когнітивного компонента були спрямовані на виявлення необхідного

теоретичного підґрунтя, зокрема, розуміння базових категорій дослідження. Знання яких, на нашу думку, є невід’ємною складовою когнітивного компонента готовності майбутніх вихователів до проєктування освітнього середовища ЗДО.

На перше запитання анкети: «Як, на Вашу думку, можна охарактеризувати поняття “середовище”?» 63,9% респондентів вибрали варіант – «оточення», 23,3% – «простір», 11,3% – «умова», і лише 1,6% запропонували власне розуміння цього поняття, а саме: «середовище це оточення людей у якому ми знаходимось»; «все, що оточує нас». Це свідчить про загальне розуміння сутності поняття «середовище». Разом з тим зазначимо, що дуже низький відсоток студентів (11,3%), які змогли визначити зазначене поняття як умову, що свідчить про недостатнє володіння категоріальним апаратом середовищного підходу.

На прохання навести власне розуміння поняття «середовище» було отримано 168 відповідей, з них, 69 респондентів відповіли «те, що оточує», 28 – «умова», 12 – «простір», 5 – «місце», 1 – «сфера», 1 – «система», 17 респондентів не змогли дати визначення поняття. Такі результати свідчать про певну невизначеність щодо розуміння поняття. Отже, 73% респондентів усвідомлюють сутність поняття «середовище», а інші 27% – ні.

Отримані результати демонструють неглибокі теоретичні знання категоріального апарату, оскільки на запитання: «Як Ви вважаєте, чи існує відмінність між поняттями «середовище» та «простір»?» лише 27,4% респондентів зазначили, що це різні поняття, 52,4% визнали часткову відмінність, а 20,2% визнали їх тотожними (Рис. 2.1).

3. Як Ви вважаєте, чи існує відмінність між поняттями «середовище» та «простір»?  
168 відповідей

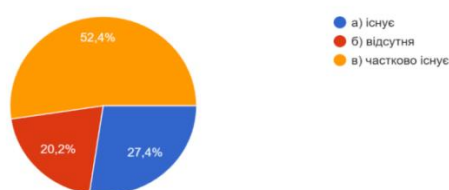


Рис. 2.1. Ступінь розуміння студентами відмінності між поняттями «середовище» та «простір».

У разі визнання студентами відмінності між поняттями «середовище» та «простір» нам було важливо з'ясувати, чому вони так вважають. Відтак, наступним запитанням було: «Якщо Ви вибрали варіант відповіді «а», поясніть, будь ласка, у чому саме полягає відмінність між поняттями «середовище» та «простір». Наведемо деякі відповіді: «середовище – це те, що нас оточує і що ми можемо використовувати, як таке»; «те, що дає можливість жити, в середовищі можуть разом співіснувати багато людей. Без середовища повноцінно розвиватися неможливо. Простір – це те, що є особисто в кожній людині, в ньому співіснує лише одна особа. Без простору повноцінно розвиватися складно, але можливо»; «середовище – це оточення. Простір – це чинники які мають вплив на людину»; «простір створений штучно, але пристосований до життєдіяльності у ньому людей з урахуванням їх особистих психологічних, психофізичних, емоційних особливостей. Простими словами – це експлуатований простір. А середовище – це те, що оточує, але також це те, що оточене»; «середовище – це все що нас оточує, а простір – це те середовище, у якому людина відчуває себе комфортно»; «середовище – місце де ми знаходимося. Ходимо, працюємо, навчаємося. А простір – це щось особисте. Ми живемо в одному середовищі, але кожен має свій простір, хтось малює, вишиває, а хтось може просто відпочивати»; «середовище – це сукупність умов існування людини та суспільства. Простір – у філософії, загальна форма буття, що виражає його структурність та взаємодію його елементів».

Такі відповіді свідчать про часткове розуміння тотожності понять. Переконані, що таке розуміння термінів зумовлює необхідність отримання теоретичних знань студентами, оскільки питання застосування середовищного підходу є актуальним і потребує особливої уваги у контексті підготовки майбутніх вихователів до проектування освітнього середовища закладу дошкільної освіти у ЗВО.

На прохання навести власне розуміння поняття «освітнє середовище закладу дошкільної освіти» було отримано 168 відповідей, з них 36,9% опитаних



визначили як «зона взаємодії освітніх систем, елементи яких впливають на розвиток і формування здібностей, потреб, інтересів, свідомості дитини», 31% – «цілісний чинник психологічного та особистісного розвитку дитини, що відіграє визначальну роль у забезпеченні її потенціалу, реалізації природжених програм, можливостей у самовизначенні та самоактуалізації», 25% – «комплекс матеріально-технічних та санітарно-гігієнічних умов, що забезпечують організацію життя дітей і дорослих в ЗДО», 7,1% – «найбільш близьке розташування факторів, що впливають на дитину» (Рис. 2.2).

5. Дайте, будь ласка, визначення поняття «освітнє середовище закладу дошкільної освіти»:  
168 відповідей



Рис. 2.2. Ступінь розуміння сутності поняття «освітнє середовище закладу дошкільної освіти».

Одним із завдань у межах проведеного анкетування було розкрити уявлення студентів про функції освітнього середовища ЗДО. Тому, наступним запитанням було: «Вкажіть які, на Вашу думку, функції реалізує освітнє середовище ЗДО?». Було отримано 168 відповідей, з них 85,7% респондентів вказали розвивальну функцію, 85,7% – виховну, 76,2% – освітню, 57,1% – комунікативну, 55,4% – емоційну, 50,6% – адаптаційну, 23,8% – регулятивну, 0,6% – психологічну, розумову, фізичну (Рис. 2.3).

Наступне запитання стосувалось думки студентів щодо середовищного підходу: «Чи поділяєте Ви думку щодо необхідності застосування середовищного підходу в дошкільній освіті сьогодні?», на яке 94,6% відповіли «так», 5,4% – «ні».

6. Вкажіть які, на Вашу думку, функції реалізує освітнє середовище ЗДО?  
168 відповідей

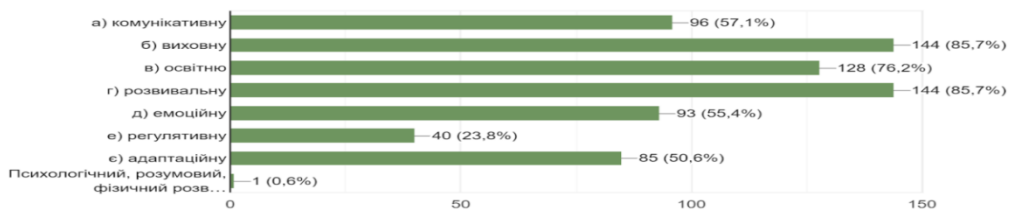


Рис. 2.3. Визначення майбутніми вихователями функцій, які реалізує освітнє середовище ЗДО.

Для визначення рівня володіння теоретичним матеріалом, з'ясування сутності наступного ключового поняття «педагогічне проєктування», студентам було поставлено наступне запитання: «Як, на Вашу думку, можна охарактеризувати поняття «педагогічне проєктування»?». Ми отримали 168 відповідей, з них 53% визначили, що це – «прогностична освітня діяльність педагога», 32,1% – «діяльність, спрямована на створення проєкту», 14,9% – «особистісно-орієнтована освітня технологія» (Рис. 2.4).

На прохання навести власне розуміння поняття «педагогічне проєктування» було отримано 168 відповідей, з них, 11% респондентів відповіли «не знаю», 22% – «попередня розробка основних деталей майбутньої діяльності учнів і педагогів», 67% респондентів надали різні відповіді.

Наведемо деякі відповіді: «діяльність спрямована на створення проєкту», «пошук змісту, методів і засобів взаємодії з учнями», «прогнозування і планування діяльності дітей, педагога і групи в цілому», «підбір певних методів і засобів взаємодії з вихованцями», «освітні методи, технології і засоби взаємодії педагога з учнем», «освітня діяльність педагога», «створення вихователем (або вчителем) плану дій, щодо організації навчально-виховного процесу», «пошук змісту і

8. Як, на Вашу думку, можна охарактеризувати поняття «педагогічне проєктування»?  
168 відповідей

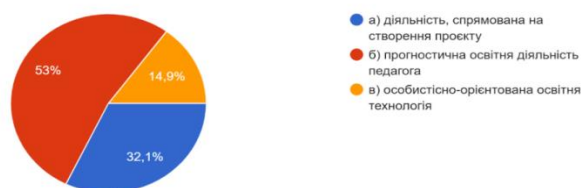


Рис. 2.4. Ступінь розуміння сутності поняття «педагогічне проєктування».

методів взаємодії з дітьми», «особистісно-орієнтована освітня технологія», «створення плану роботи та підходу до дітей», «прогностична освітня діяльність педагога», «креативність педагога», «організаторська, комунікативна робота педагога», «планування чогось», «вміння спроектувати план роботи на день або тиждень, місяць», «можливість створювати проекти, і здійснювати процес навчання і виховання дітей». Такі результати свідчать про певну невизначеність щодо розуміння поняття.

Для з'ясування сутності наступного ключового поняття «проектна діяльність», студентам було поставлено наступне запитання: «Як, на Вашу думку, можна охарактеризувати поняття «проектна діяльність»?». Ми отримали 168 відповідей, з них 50,6% визначили, що це – «планування і здійснення проекту», 25,6% – «продуктивна діяльність особистості», 23,8% – «творча, інноваційна діяльність» (Рис. 2.5).

Для того щоб з'ясувати, чи готові майбутні фахівці до проектної діяльності, вони мали відповісти на запитання: «Назвіть якості, якими, на Вашу думку, має володіти вихователь готовий до проектної діяльності в ЗДО?». 80,5% респондентів вважають, що це «креативність», 75,9% – «впевненість у собі», 74,4% – «чітке бачення мети і кінцевого результату», 61,7% – «бажання самовдосконалення», 51,9% – «високий рівень критичного мислення»,

10. Як, на Вашу думку, можна охарактеризувати поняття «проектна діяльність»?  
168 відповідей

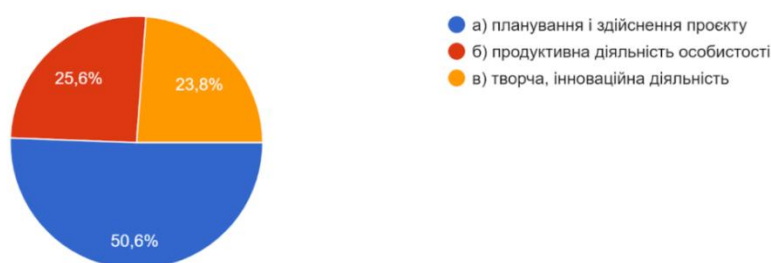


Рис. 2.5. Ступінь розуміння сутності поняття «проектна діяльність».

51,1% – «інноваційність мислення», 41,4% – «самостійне конструювання своїх знань», 0,8% запропонували власний варіант – «мати підхід до кожного». Отримані відповіді дають змогу дійти висновку про те, що студенти, не зважаючи на відсутність досвіду щодо проєктної діяльності, інтуїтивно розуміють важливість якостей, які впливають на успішну професійну діяльність вихователя ЗДО.

Для визначення стійкості та осмисленості мотивів здійснення проєктної діяльності студенти мали відповісти на запитання: «Що мотивує Вас до проєктної діяльності в ЗДО?». 73,7% опитаних вважають, що їхньою мотивацією є «бажання набути нові знання та досвід», 62,4% – «активність і прагнення до отримання нового досвіду», 59,4% – «бажання проєктувати розвиток дитини дошкільного віку у спеціально створеному освітньому середовищі», 59,4% – «цікавість та допитливість», 53,4% – «прагнення досягти успіху», 48,9% – «креативність», 27,1% – «різноманітні заохочення».

Наступним запитанням було: «Які, на Ваш погляд, переваги проєктування освітнього середовища ЗДО?». 73,7% опитуваних відповіли «сприяє застосуванню і реалізації сучасних освітніх програм, методик, технологій», 48,9% – «забезпечує комунікативну взаємодію між суб'єктами освітнього процесу», 38,3% – «задовольняє основні потреби і можливості розвитку», 33,8% – «сприяє опосередкованому управлінню освітнім процесом». Відтак, можемо зробити висновок, що більшість студентів все таки розуміють важливість проєктування освітнього середовища ЗДО.

Наступне запитання стосувалось виявлення обов'язкових умов, які б сприяли здійсненню проєктної діяльності в ЗДО вихователями: «Дотримання яких обов'язкових умов, на Вашу думку, сприяє здійсненню проєктної діяльності в ЗДО вихователями?». 65,4% вважають, що обов'язковою умовою є «особисте бажання та вмотивованість вихователя», 63,2% – «прагнення до успіху в професійній діяльності», 47,4% – «вміння реалізувати проєктні технології», 45,1% – «наявність знань щодо проєктної культури».

Для виявлення у студентів рівня обізнаності з базовими поняттями дослідження вони мали відповісти на запитання: «Чи отримували Ви у ЗВО інформацію щодо середовищного підходу, проєктних технологій?». З 168 респондентів тільки 19,5% надали відповідь, а саме: 12 % відповіли «так», 4% – «ні», 1,4% – «частково», 2,1% – «не знаю».

З метою виявлення потреби та бажання майбутніх вихователів дітей дошкільного віку до вивчення своєї професійної майстерності та підвищення рівня готовності до проєктування освітнього середовища ЗДО, респонденти мали відповісти на запитання: «Чи вважаєте Ви за необхідне отримати в ЗВО знання, уміння, навички щодо проєктування освітнього середовища ЗДО?». 79,8% опитуваних відповіли «так», 20,2% відповіли «ні» (Рис. 2.6).

Оскільки, більшість студентів вибрали варіант відповіді «так», ми попросили пояснити, що саме вони хотіли б дізнатись щодо проєктування освітнього середовища ЗДО. Наведемо приклади деяких відповідей: «методику педагогічного проєктування», «про проєктні технології, методи та навички їх реалізації», «як правильно проєктувати освітнє середовище», «що це таке і як його можна застосувати на практиці», «про його створення та застосування у майбутньому», «доцільні методики проведення проєктування освітнього середовища ЗДО», «отримати навички проєктування», «як добре та якісно організувати середовище для дітей», «поради від досвідчених педагогів у цій сфері», «способи організації та реалізації проєктування освітнього середовища»,

16. Чи вважаєте Ви за необхідне отримати в ЗВО знання, уміння, навички щодо проєктування освітнього середовища ЗДО?  
168 відповідей

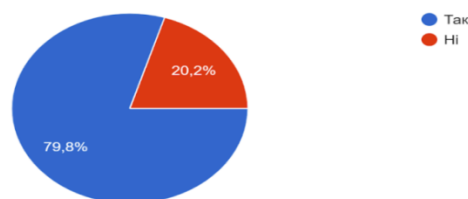


Рис. 2.6. Ступінь виявлення потреби та бажання майбутніх вихователів до підвищення рівня готовності до проєктування освітнього середовища ЗДО.

«все про педагогічне проектування», «як найкраще проектувати освітнє середовище для всебічного розвитку дитини».

Підсумовуючи отримані результати, вважаємо, що студентів цікавить як теоретичний, так і практичний аспект проектування освітнього середовища ЗДО. Це свідчить про усвідомленість потреби та позитивне ставлення до проектної діяльності в ЗДО, що актуалізує модель підготовки майбутніх вихователів дітей дошкільного віку до такого виду діяльності.

Для того щоб виявити рівень самооцінки студентів щодо їхньої готовності до проектування освітнього середовища, респонденти мали дати відповідь на запитання: «Оцініть стан Вашої готовності до проектування освітнього середовища». Так, 36,1% опитуваних вибрали варіант «недостатньо готовий», 26,3% – «достатньо готовий», 19,5% – «практично готовий», 11,3% – «не знаю», 6,8% – «зовсім не готовий». Така тенденція свідчить про невпевненість студентів щодо вміння проектувати освітнє середовище, а відтак зумовлює необхідність введення спеціальної дисципліни у ЗВО.

Логічним є наступне запитання анкети: «Які знання, уміння, навички необхідні вихователю для проектування освітнього середовища ЗДО?». 36,8% респондентів визначили «знання психолого-педагогічних особливостей дітей молодшого дошкільного віку», 34,6% – «володіння методикою педагогічного проектування», 18,8% – «уміння прогнозувати вплив освітнього середовища на особистість», 9,8% – «володіння комунікативними навичками». Складно заперечити важливість прогнозування впливу освітнього середовища на особистість. Тому, лише 18,8% опитуваних розуміються на процесі підготовки до проектування освітнього середовища ЗДО.

Для з'ясування рівня розвитку праксеологічного компонента готовності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку ми поставили запитання: «Чи мали Ви досвід проектної діяльності у ЗДО під час проходження педагогічної практики?». Лише 25,6% опитуваних відповіли «так», що доводить необхідність формування у студентів умінь та навичок проектної діяльності саме у ЗВО.

Відповідно 74,4% опитуваних потребують особливої підготовки щодо зазначеної діяльності.

За праксеологічним компонентом ми констатували наступні результати: на запитання: «Чи плануєте Ви здійснювати проєктну діяльність під час проходження педагогічної практики?» 55,5% студентів відповіли «так, тому що проєктна діяльність вихователя забезпечує всебічний розвиток дитини»; 24,7% студентів відповіли «так, тому що така діяльність забезпечує комунікативну взаємодію між суб'єктами освітнього процесу»; 17,8% студентів відповіли «ні, тому що не маю умінь і навичок педагогічного проєктування»; 1,4% студентів відповіли «ні, бо мені це не потрібно»; 0,7% студентів відповіли «ні, тому що, не хочу відрізнятись від інших».

На запитання: «Чи вважаєте Ви цікавою ідею самостійно проєктувати освітнє середовище ЗДО?» 48,6% відповіли «так, але маю деякі сумніви»; 41,1% відповіли «так, активно б включився у зазначений проєкт»; 8,2% відповіли «ні, не заглиблювався у проблему»; 1,4% відповіли «так, але оскільки я не планую працювати у цій сфері, то цим займатись не буду»; 0,7% відповіли «ні, вважаю це марною тратою часу».

На запитання: «Чи вважаєте Ви за необхідне під час майбутньої професійної діяльності застосувати проєктні технології?» 50,7% відповіли «частково так, тому що застосування проєктних технологій вимагає кропіткої роботи»; 42,5% відповіли «так, це є невід'ємною частиною моєї майбутньої професійної діяльності»; 4,1% відповіли «ні, тому що не хочу вносити інновації в свою професійну діяльність»; 1,4% відповіли «ні, вважаю це абсолютно не потрібним і не корисним»; 1,4% відповіли «не планую працювати за фахом».

Із запропонованих відповідей на запитання: «Чи можна, на Вашу думку, зробити освітній процес в ЗДО більш ефективним, з бажаними характеристиками через проєктування освітнього середовища ЗДО?» 56,2% респондентів обрали відповідь «так, тому що освітнє середовище забезпечує можливості розвитку дитини»; 42,5% відповіли «так, тому що освітнє середовище впливає на дитину»;

0,7% відповіли «ні, тому що освітнє середовище не є засобом, який забезпечує розвиток дитини»; 0,7% відповіли «ні, не бачу в цьому сенсу».

Отже, зважаючи на відповіді студентів, можемо стверджувати, що більшість студентів планують здійснювати у подальшому проектну діяльність, однак вони не володіють навичками такої діяльності.

За сформованістю готовності за рефлексивним компонентом ми констатували наступні результати: на запитання «Чи часто Ви аналізуєте власні емоції, почуття, розумієте причини їх виникнення?» 63,7% студентів відповіли «так, в окремих випадках це роблю»; 32,2% студентів відповіли «так, роблю це часто і з задоволенням»; 2,1% студентів відповіли «ні, не бачу в цьому сенсу»; 1,4% студентів відповіли «ні, не витрачаю на це час»; 0,7% студентів відповіли «не часто аналізую, тільки коли багато про це думаю».

На запитання: «Опановуючи професійні знання в ЗВО, чи часто Ви ставите собі запитання чи знадобляться вони Вам для подальшої діяльності?» 54,8% відповіли «так, здебільшого це роблю»; 26% відповіли «так, завжди обмірковую це»; 12,3% відповіли «ні, не замислювався над цим»; 6,2% відповіли «ні, ніколи цього не роблю»; 0,7% відповіли «так, хочу працювати за фахом, але в майбутньому, можливо, зміню його».

На запитання: «Чи подобається Вам набувати досвіду запровадження нового у майбутній професії діяльності?» 69,9% відповіли «так, мені цікаво набувати нового досвіду»; 28,1% відповіли «так, але все залежатиме від обставин цієї справи»; 1,4% відповіли «ні, невідоме мене не приваблює»; 0,7% відповіли «ні, це забирає багато життєвих сил».

Із запропонованих відповідей на запитання: «Чи часто Ви дослухаєтесь до думки інших про Ваші особистісні якості та можливості?» 67,8% респондентів обрали відповідь «так, тому що хочу глибше пізнати себе»; 24% відповіли «так, вислухаю, але лише для того, щоб не образити співрозмовника»; 5,5% відповіли «ні, мене абсолютно не цікавить думка інших людей»; 1,4% відповіли «ні, у мене немає бажання знати свої сильні та слабкі сторони»; 0,7% відповіли «так, але, не завжди згодна з думкою інших, їхню думку поважаю»; 0,7% відповіли «іноді».



Відповіді студентів за рефлексивним компонентом уможливили зробити висновок, що у більшості студентів він сформований на достатньому рівні.

Отже, за допомогою проведеного анкетування, спрямованого на визначення стану готовності майбутніх вихователів до проектування освітнього середовища ЗДО, у структуру якого було покладено компоненти означеної готовності (аксіологічний, когнітивний, праксеологічний, рефлексивний), виявлено недостатнє володіння теоретичними аспектами проектування освітнього середовища ЗДО (9%). Підтвердженням є продемонстрований респондентами рівень розуміння базових понять дослідження (40%), (когнітивний компонент), що характеризується мозаїчною обізнаністю, інтуїтивністю студентів. Середнє арифметичне правильних відповідей на запитання анкети (когнітивний компонент), це 25% респондентів, які розуміються на теорії та володіють понятійним апаратом дослідження. Разом з тим було визначено високий рівень зацікавленості та позитивне ставлення респондентів щодо можливостей проектування освітнього середовища ЗДО, оскільки 66,22% респондентів визначили потребу отримати у ЗВО знання, уміння, навички щодо проектування освітнього середовища ЗДО (аксіологічний компонент). Було виявлено лише 25,6% респондентів, які вже мали досвід проєктної діяльності у ЗДО під час проходження педагогічної практики (праксеологічний компонент), а відтак, 74,4% опитуваних потребують спеціальної підготовки у означеному напрямі. Аналіз анкетування дав змогу визначити рівень усвідомлення респондентами необхідності аналізу й оцінки власних досягнень; рівень сформованості вмінь щодо адекватної оцінки та корекції власної проєктної діяльності; рівень активності щодо самоаналізу та удосконалення професійного рівня – 49,4% респондентів (рефлексивний компонент).

Отже, проведене дослідження актуалізувало та підтвердило потребу щодо підсилення розробки методичного сегмента професійної підготовки майбутніх вихователів дітей дошкільного віку, зокрема, необхідність формування їхньої готовності до проектування освітнього середовища ЗДО.

### **2.3. Обґрунтування змісту, форм і методів підготовки майбутніх вихователів до проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти**

Освіта є невід'ємною частиною формули розвитку особистості. Вона має притаманну їй цінність, що виходить далеко за межі економіки – давати людям можливість визначати свою власну долю. Саме тому можливість отримати освіту є ключем до сприяння людському розвитку [468].

Важливим завданням освіти є забезпечення її якості, починаючи з найпершої її ланки – дошкільної освіти. Це потребує збільшення затрат, підвищення ефективності процесів та удосконалення способів, а також наявність інструментарію оцінки результатів освітньої діяльності, наявність механізмів, які дозволяють оцінити ступінь досягнутого прогресу. Відтак, постає потреба у якісній підготовці майбутніх вихователів, які матимуть відповідні права та можливості, потреба їхньої мотивації, стимулювання та підтримки. Формування у майбутніх вихователів умінь та навичок високого рівня (когнітивних, міжособистісних, соціальних, технологічних). Вважаємо, що вихователю ЗДО недостатньо теоретичних знань про сучасні педагогічні технології, йому також треба вміти використовувати їх на практиці. Оволодіння сучасними педагогічними технологіями є актуальним як у процесі фахової підготовки, так і при оцінюванні якості та ефективності освітніх послуг. Однією з таких технологій є педагогічне проєктування.

Вихователь у професійній діяльності повинен опанувати, перш за все, систему умінь, пов'язаних з проєктуванням освітнього циклу: конструктивним описом цілей навчання; розрахунком показників, за якими необхідно сформулювати у дітей дошкільного віку певні види діяльності, підбором вправ, адекватних цим показникам; вибором методів і визначенням їхньої послідовності; визначенням параметрів, за якими необхідно отримати інформацію про хід засвоєння матеріалу та багато іншого.

Тому провідними напрямками у процесі підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти є формування їхньої проєктної компетентності, забезпечення проєктної діяльності, розвитку умінь проєктування освітнього середовища в ЗДО із застосуванням інноваційних освітніх технологій освіти, розвитку і виховання дітей раннього та дошкільного віку, глибокого усвідомлення значення періоду дитинства в житті людини, що безпосередньо пов'язане, на нашу думку, із формуванням інноваційного мислення, гнучкості та креативності, уміння генерувати нестандартні ідеї.

Поняття «проєктна компетентність вихователя» розуміємо як здатність провадити професійну діяльність у галузі дошкільної освіти, застосовуючи інтегративну цілісність проєктних знань, умінь і навичок, які необхідні для здійснення проєктної діяльності, що забезпечить якісну професійну діяльність майбутнього фахівця.

Як було зазначено у розділі I, підготовка майбутніх вихователів до проєктування освітнього середовища ЗДО є актуальною складовою професійної діяльності, ефективність якої, залежить від багатьох чинників. Це, насамперед, чітке визначення мети та завдань професійної підготовки, наявність алгоритму та спрямованість на результат – формування готовності до професійної діяльності тощо. Проте найголовнішим чинником є розроблення змісту, форм і методів без яких механізм підготовки майбутніх фахівців буде неефективним.

Якість професійної підготовки майбутніх вихователів закладу дошкільної освіти залежить від ступеня обґрунтованості трьох основних моментів: мети навчання, змісту навчання, принципів організації освітнього процесу. Відповідно до вимог сучасного суспільства майбутній фахівець дошкільної освіти повинен мати високий рівень професійної підготовки; гуманістичні переконання, орієнтовані на загальнолюдські цінності; поєднувати широку фундаментальну і практичну підготовку; вміти на практиці застосовувати отримані знання; володіти педагогічним інструментарієм та методами роботи вихователя закладу дошкільної освіти.

Аналіз сучасного досвіду підготовки майбутніх вихователів до проєктування освітнього середовища ЗДО, дав змогу дійти висновку, що у ЗВО робота у зазначеному напрямі не має системного характеру. Це зумовлено відсутністю спеціальних дисциплін у навчальних планах, спрямованих на формування необхідних знань, умінь, навичок, та змістовно-методичного забезпечення.

У науково-методичній літературі виділяють науково-методичне, інформаційно-методичне, програмно-методичне, організаційно-методичне, змістовно-методичне, змістово-технологічне, методичне забезпечення професійної підготовки фахівця. Акцентуємо увагу на змістовно-методичному забезпеченні, яке в контексті дослідження представляємо змістом, формами та методами підготовки майбутніх вихователів до проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти.

Г. Беленька стверджує, що в умовах ступеневої підготовки у закладі вищої освіти професійна компетентність випускника визначається як базова і розглядається як здатність трансформувати особистісні та навчальні здобутки (знання, уміння, професійно значущі якості) у площину професійної діяльності [32].

О. Пометун, досліджуючи компетентнісний підхід в освіті, стверджує, що саме компетентності є індикаторами, які дають змогу визначити готовність майбутнього фахівця до професійної діяльності, подальшого особистого розвитку й активної його участі в житті суспільства. Вчена переконана, що розвиток в особистості життєво важливих компетентностей забезпечить її здібності орієнтуватись у швидкоплинному світі, сучасному соціумі, інформаційному просторі, ринку праці, виборі подальшого здобуття освіти [337].

Через відсутність чіткої класифікації компетентностей для визначення освітніх результатів професійної підготовки майбутніх вихователів у контексті формування готовності останніх до проєктування освітнього середовища ЗДО, ми враховували загальноприйнятий поділ компетентностей на загальні та фахові (спеціальні, предметні) [287]. Для визначення переліку загальних

компетентностей, вважаємо, доцільно вибрати класифікацію, запропоновану в проєкті TUNING, яка представлена групами інструментальних, міжособистісних та системних компетентностей [477].

Крім деталізованого переліку цих груп компетентностей слід конкретизувати ще й такі компетентності майбутніх вихователів ЗДО: психологічну, соціально-комунікативну, ігрову, креативну, інклюзивну, рефлексивну, управлінську.

На думку, Т. Щербакової психологічна компетентність є інтегральною акмеологічною характеристикою педагога, яка «забезпечує конструктивне вирішення завдань професійної діяльності, спілкування і саморозвитку». Вчена переконана, що зазначена характеристика дозволяє педагогу «доцільно використовувати особистісні ресурси, мінімізувати витрати, актуалізувати приховані можливості інших, конструювати продуктивні моделі саморозвитку» [447].

Вважаємо, що у такий спосіб у майбутніх фахівців дошкільної освіти формується система психологічних знань, умінь та навичок, необхідних для побудови взаємин з учасниками освітнього процесу в ЗДО. Також, на нашу думку, психологічна компетентність забезпечить вихователю дітей дошкільного віку високий рівень самоорганізації педагогічної діяльності в освітньому середовищі ЗДО.

Н. Бібік, Л. Ващенко, О. Локшина, О. Овчарук трактують соціально-комунікативну компетентність особистості як базову інтегральну характеристику, яка відображає рівень уміння людини взаємодіяти чи контактувати з іншими особами; забезпечує оволодіння соціальною реальністю за допомогою комунікативних механізмів і дає можливість ефективно впливати на свою поведінку та поведінку інших у середовищі, де відбувається спілкування [34]. Переконані, що соціально-комунікативна компетентність вихователя є безперечно актуальною, оскільки характеризується взаємодією між учасниками освітнього процесу в ЗДО, а ефективність та успішність педагогічної діяльності значною

мірою залежить від здатності особистості до спілкування та рівня сформованості комунікативної компетенції.

Науковець В. Потікані розглядає ігрову компетентність вихователя як «інтегративну характеристику фахівця, ознаками якої є сукупність загальнопедагогічних і специфічних професійних знань, умінь, готовність кваліфіковано організувати та ефективно сприяти розвитку ігрової діяльності дітей, здійснювати педагогічну підтримку гри, вирішувати завдання розвитку дитини у грі» [343]. На нашу думку, цей компонент є важливим у структурі професійної компетентності вихователів ЗДО, оскільки гра є провідною діяльністю дітей дошкільного віку, виступає засобом педагогічного впливу на дитину дошкільного віку в організованому освітньому середовищі ЗДО та методом діагностування соціально-ігрового досвіду дитини.

Креативну компетентність майбутніх вихователів дітей дошкільного віку Н. Ковалевська визначає як комплекс знань, умінь та навичок, які включають у себе систему умінь генерувати оригінальні способи та засоби спілкування, здатність до продукування нових, унікальних ідей на основі реалізації власних творчих можливостей, використання засобів формування гармонійно розвинутої особистості [188]. Формування креативної компетентності у вихователів дітей дошкільного віку забезпечує інтелектуальний розвиток особистості відповідно до вимог суспільства, готовність швидко вирішувати проблемні ситуації в професійній діяльності, проектування освітньої роботи в ЗДО.

Г. Косарева вважає, що інклюзивна компетентність майбутніх вихователів – це «інтегративне особистісне утворення, яке обумовлює здатність здійснювати професійно-педагогічні функції в процесі інклюзивного навчання, враховуючи різні освітні потреби дітей і забезпечує включення дитини з особливими освітніми проблемами в середовище освітнього закладу та створення умов для її розвитку і саморозвитку» [205]. Інклюзивна компетентність вихователя дітей дошкільного віку забезпечує здатність ефективно взаємодіяти з дітьми з особливими освітніми потребами та їхніми батьками в інклюзивному освітньому середовищі,

розв'язувати професійні завдання в умовах інклюзивного підходу до освітньої діяльності.

Рефлексивна компетентність, на думку С. Степанова, – це «професійна якість особистості, яка дозволяє ефективно та адекватно здійснювати рефлексивні процеси, реалізацію рефлексивної здатності, що забезпечує розвиток і саморозвиток, сприяє творчому підходу в професійній діяльності, досягненню її максимальної ефективності та результативності» [394]. Формування зазначеної компетентності у майбутніх вихователів ЗДО є важливим у контексті обізнаності фахівця з процесами актуалізації особистості, реалізації рефлексивних здібностей в осмисленні й подоланні стереотипів мислення, утворенні нового інноваційного змісту, переосмислення особистісного та професійного досвіду, що сприяє формуванню нових професійних еталонів і стандартів, які стимулюють розвиток особистості.

Н. Мурована визначає управлінську компетентність як здатність планувати, організовувати й контролювати освітній процес і власну професійну діяльність із метою досягнення прогнозованого результату: конкретизувати освітні й виховні цілі, визначати способи поетапної реалізації освітніх та виховних цілей, оцінювати рівень навчальних досягнень вихованців з усіх видів діяльності, використовувати різні види і методи контролю, керувати роботою студентів на заняттях, організовувати самостійну роботу, визначати педагогічні задачі відповідно до діяльності [295]. Необхідність сформованості управлінської компетентності для вихователів ЗДО є очевидною, оскільки вона являє собою систему внутрішніх та зовнішніх ресурсів, необхідних для проектування освітнього середовища ЗДО та організації ефективного керівництва учасниками освітнього процесу, що забезпечить якість та результативність системи дошкільної освіти.

Серед фахових компетентностей нами було виокремлено такі: психолого-педагогічну, прогностичну, аутопсихологічну, технологічну, проектну, креативну. Схарактеризуємо зміст названих компетентностей. Вважаємо, що психолого-педагогічна компетентність (В. Бездухов [21], О. Гура [107], О. Дубасенюк [127],

І. Зимня [163], Н. Мачинська [283], С. Сисоєва [378], Л. Хоружа [426], В. Шахов [437], А. Шишко [442] та ін.) містить світоглядну, психологічну та педагогічну компетенції. Це передбачає формування світоглядних переконань майбутнього фахівця, що забезпечить засвоєння системи знань, наукових основ і технологій організації освітнього процесу в ЗДО, у тому числі нормативних документів та системи психолого-педагогічних знань про вікові та психологічні особливості дітей раннього та дошкільного віку; зумовить мобілізацію в професійно-педагогічній ситуації знання і досвід, ефективно вирішувати завдання педагогічної діяльності в системі дошкільної освіти.

Вагомою для нас є думка вченої Н. Мачинської, яка стверджує, що «психолого-педагогічна компетентність у сфері навчання охоплює володіння педагогічною діагностикою, уміння здійснювати індивідуальну роботу на основі результатів педагогічної діагностики, уміння виявляти особистісні особливості дітей, визначати і враховувати емоційний стан людини» [284, с. 69].

Аргументуючи важливість зазначеної компетентності для вихователя дітей дошкільного віку, варто зазначити, що її сформованість забезпечує ефективну взаємодію з дітьми раннього та дошкільного віку під час освітнього процесу в ЗДО, що досягається завдяки знанням психолого-педагогічних особливостей розвитку дітей дошкільного віку та умінню вихователів проєктувати освітнє середовище ЗДО з урахуванням як загальнодидактичних, так і суто методичних принципів освітньої роботи з дітьми дошкільного віку.

На думку І. Княжева, формами прогнозування педагогічної діяльності є: цілепокладання, планування, програмування та проєктування [186, с. 35].

Авторитетною для нас вважаємо наукову позицію О. Топузова, який зазначає, що прогнозування забезпечує передбачення змін у суспільних та особистісних запитах до процесів освіти й навчання у майбутньому, цілей, напрямів та шляхів випереджального розвитку дидактики, тенденцій і пріоритетних напрямів розвитку системи освіти, цілей та напрямів модернізаційних змін в управлінні процесом навчання, параметрів освітнього простору та освітнього середовища навчального закладу [408].



Вважаємо, що прогностичні знання, вміння й навички вихователя дітей дошкільного віку сприятимуть передбаченню можливих змін у змісті, структурі й організації освітнього процесу в ЗДО. Відтак, сформована прогностична компетентність передбачає наявність у вихователя відповідних особистісних якостей і прогностичних умінь. Вважаємо, що до прогностичних умінь вихователя належать: уміння прогнозувати розвиток особистості дитини дошкільного віку в спеціально спроектованому освітньому середовищі, уміння прогнозування освітнього процесу в ЗДО. Схиляємось до думки, що прогностична компетентність забезпечуватиме готовність вихователів в оволодінні комплексом розумових і практичних дій, спрямованих на вирішення прогностичних задач.

Ефективність процесу формування прогностичної компетентності вихователя дітей дошкільного віку забезпечується сукупністю дидактичних умов: формування ціннісного ставлення до прогностичної діяльності та її результатів; залучення до творчої дослідницької та проєктної діяльності; розвиток загальних та спеціальних прогностичних умінь.

Аутопсихологічна компетентність характеризує готовність і здатність особистості до цілеспрямованої психічної роботи щодо зміни особистісних рис і поведінкових характеристик; її уміння розвивати й використовувати власні психічні ресурси; створювати сприятливу ситуацію для діяльності шляхом зміни свого внутрішнього стану; здобувати, закріплювати, контролювати нові знання, уміння й навички; перебудовуватися у разі виникнення непередбачених обставин; створювати вольову установку на досягнення значущих результатів [43].

Важливість аутопсихологічної компетентності полягає у здатності майбутніх вихователів до особистісного розвитку шляхом самопізнання й саморегуляції, а також до цілеспрямованої роботи щодо зміни особистісних рис і поведінкових характеристик, що є цінним для їхньої готовності до проєктної діяльності, оскільки зазначені здібності характеризують рівень оволодіння майбутніми вихователями сучасним змістом, алгоритмом і технологіями вирішення професійних завдань. На нашу думку, професійна підготовка майбутніх вихователів повинна бути спрямована на формування позитивного

ставлення до оволодіння аутопсихологічними навичками за допомогою створення комфортної обстановки на заняттях, формування інтересу до проєктної діяльності та реалізації проєктних технологій через самореалізацію особистості.

У процесі формування аутопсихологічних навичок у майбутніх вихователів необхідно враховувати складність впливу на поведінку особистості та обережно підбирати методи впливу, ураховуючи світовий досвід. Пропонуємо тест (автор S. Dellinger) [464], який характеризує особистісні якості й особливості поведінки, необхідні педагогові та допомагає скласти алгоритм поведінки особистості у певних ситуаціях. (Додаток Ж).

Виокремлюємо наступні умови оволодіння аутопсихологічними навичками майбутніми вихователями дітей дошкільного віку у процесі фахової підготовки: діагностика рівня аутопсихологічної компетентності, суб'єкт-суб'єктна взаємодія викладача і студента, інтерактивні форми і методи навчання, системна реалізація програми психологічної освіти, свідомо-ціннісне ставлення до власного професійного самовдосконалення і саморозвитку.

Науковці, які досліджують технологічну компетентність, наголошують на логічному поєднанні в її змісті теоретичної і практичної складової підготовки педагога. Теоретична складова виявляється в узагальненому вмінні технологічно мислити, що вимагає сформованості аналітичних, прогностичних, проєктних і рефлексивних умінь. Практична складова охоплює вміння виокремлювати та встановлювати взаємозв'язки між компонентами педагогічного процесу, цілями і засобами педагогічної діяльності, вміння конструювати педагогічний процес з погляду найбільшої оптимальності. Відтак, під технологічною компетентністю розуміють володіння вміннями виокремлювати проблему і знаходити способи її оптимального вирішення в реальній професійній діяльності [26], [383].

Важливість формування технологічної компетентності у майбутніх вихователів у контексті задекларованого дослідження полягає у здатності майбутніми фахівцями здійснювати аналіз наявних технологічних ресурсів; проєктувати діяльність, визначати її цілі, здійснювати організацію та аналіз;

володіти власним досвідом через рефлексію, самовиражатись; змінювати застарілі освітні технології, проектувати і конструювати нові.

Отже, можемо стверджувати, що простежується тісний зв'язок технологічної компетентності із педагогічною майстерністю: чим вищою є технологічність педагога, тим вищий рівень його майстерності. Відтак, переконані, у необхідності урахування специфіки і динаміки зміни структури змісту професійної освіти, яка має орієнтуватися на формування технологічної компетентності у майбутніх вихователів у процесі підготовки їх до проектування освітнього середовища ЗДО.

Проектну компетентність дослідники розглядають як складову професійно-педагогічної компетентності, що обумовлена сукупністю визначених якостей особистості педагога, високим рівнем його професійної готовності до проектної діяльності. Проектна компетентність обумовлює прогнозування, цілепокладання, моделювання, програмування та реалізацію проектної діяльності з отриманням певних результатів за певний час і з використанням визначених ресурсів. У структурі проектної компетентності педагога дослідники виділяють три взаємопов'язаних компоненти: соціокультурний (що відображає глибину розуміння педагогом сенсу і цінності свідомої творчості для особистісно-орієнтованого і професійного саморозвитку); психологічний (відображає потребу педагога в оволодінні компетенціями проектної діяльності та мотивацію до їхнього використання в професійній діяльності); педагогічний (відображає здатність педагога самостійно організувати і здійснювати проектну діяльність від задуму до отримання реального результату) [316].

Сформованість проектної компетентності у майбутніх вихователів дає змогу застосовувати знання, вміння та особистісні якості, що забезпечують готовність до виконання успішної проектної діяльності, усвідомлення її соціальної значущості і особистої відповідальності за результат цієї діяльності. Переконані, що проектна компетентність майбутнього вихователя, як інтегральна характеристика особистості, визначає спрямованість проектних зусиль у педагогічній діяльності. Показниками для визначення рівня проектної

компетентності вихователя є: рівень інтелектуального розвитку, необхідний для синтезу знань з різних областей; рівень ціннісної свідомості, необхідний для здійснення свідомого вибору громадських і особистісних цінностей, побудови на їхній основі стійкої, несуперечливої індивідуальної системи орієнтацій, що виконують мотивацію і саморегуляцію поведінки і діяльності; рівень теоретичних знань і практичних умінь організації проєктної діяльності за допомогою розвитку свідомості, інтелекту і культури учасників проєкту.

У нашому дослідженні для формування проєктної компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку в процесі професійної підготовки нами застосовувалися такі методи: кейс-метод, методи формування системи теоретичних знань в області педагогічного проєктування (лекція, дискусія, аналіз конкретних освітніх проєктів), методи формування проєктних умінь (практичні вправи, рольові ігри, творчі завдання), методи контролю динаміки формування проєктної компетентності вихователя (спостереження, метод експертних оцінок, тестування, захист проєктів).

За визначенням А. Шумовської, креативна компетентність – це сукупність креативної, комунікативної, командної компетенцій та якостей особистості (мотивація досягнення успіху, допитливість, схильність до ризику, ініціативність), яка спрямована на прийняття і створення нового педагогічного продукту, генерування ідей, рішення педагогічних завдань, а також потенційно обумовлює в подальшому формування креативної компетентності вихованців [446, с. 30]. На думку І. Брякової креативна компетентність педагога – самостійне новоутворення, що знаходиться в складних діалектичних зв'язках із професійною компетентністю [60].

Важливість формування креативної компетентності у майбутніх вихователів полягає у здатності особистості мобілізувати та актуалізувати знання в ситуації невизначеності для вирішення творчих професійних завдань; швидко навчатися, розвивати уяву, творчий потенціал; долати стереотипи. Характеристиками креативного продукту освітньої діяльності вихователя є новизна, користь від

прийнятих рішень, а також у цілому продуктивність педагогічної діяльності, що виражається у проєктуванні освітнього середовища ЗДО.

Отже, наявність у структурі професійної діяльності вихователя дітей дошкільного віку креативної компетентності є одним із показників успішності самого вихователя, передумовою для оптимальної організації освітньої діяльності дітей дошкільного віку, що потребує розвиненої уяви, креативності, бажання експериментувати, здатності до оригінального вирішення педагогічних проблем.

Отже, для визначення особливостей організації освітнього процесу з майбутніми вихователями дітей дошкільного віку у закладі вищої освіти та формування переліку зазначених фахових компетентностей, важливе значення має характеристика змісту, форм і методів професійної підготовки майбутнього вихователя.

Відповідно до предмета нашого дослідження проаналізуємо змістовий складник підготовки майбутніх вихователів до проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти, яка базується на основних завданнях педагогіки вищої школи, а саме: визначення закономірностей становлення особистості в умовах закладу вищої освіти; вироблення концептуальних засад проєктування освітніх систем інноваційного типу; інтеграція навчальних курсів, поєднання індивідуальних, групових і колективних форм навчальної діяльності; диференційований та індивідуальний підходи у навчанні як засіб професійного та особистісного розвитку студентів; організація самостійної роботи студентів в умовах нової парадигми вищої освіти; формування пізнавальних інтересів студентів у процесі професійної підготовки; організація позааудиторної роботи, формування педагогічної майстерності майбутніх фахівців.

Визначити зміст процесу підготовки майбутніх вихователів до проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти означає передбачити потребу в обсязі інформації, яка необхідна студенту для здійснення ефективної проєктної діяльності і середовищного підходу в ЗДО. При обґрунтуванні змісту, форм і методів враховуємо той факт, що зміст підготовки майбутніх вихователів до проєктування освітнього середовища закладу

дошкільної освіти у процесі фахової підготовки має охоплювати її аксіологічний, когнітивний, праксеологічний та рефлексивний компоненти, які є єдиним цілим однієї якості та виявляються при їхній взаємодії. Відтак, зміст підготовки має бути спрямований на формування позитивного ставлення студентів до здобуття знань про освітнє середовище ЗДО, його типологію, проектування, проектну культуру, проектну діяльність, усвідомлення їх як особистісної цінності; містити комплекс знань, практичних умінь і навичок, необхідних для здійснення майбутніми фахівцями ефективною проектною діяльністю; орієнтувати студентів на усвідомлення потенціалу середовищного підходу в дошкільній освіті, цінностей проектною культурою, власних цінностей.

Зміст професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти регулюється освітньо-професійною програмою підготовки (ОПП) та робочими програмами з навчальних дисциплін. Відповідно до освітньо-професійної програми підготовка майбутнього вихователя ЗДО освітнього рівня «молодший спеціаліст» здійснюється за такими циклами: базові дисципліни; вибірково-обов'язкові дисципліни; профільні дисципліни, спецкурси; формування загальних компетентностей; формування спеціальних (фахових, предметних) компетентностей; практика; атестація.

У дослідженні зосередимо більше уваги саме на професійній та практичній підготовці майбутніх вихователів ЗДО. Провівши детальний аналіз змісту навчальних планів підготовки майбутніх вихователів закладу дошкільної освіти на усіх трьох освітніх ступенях, поданий у підрозділі 1.3, нами встановлено, що студенти частково, в межах фахових навчальних дисциплін ознайомлюються з проектною діяльністю. Відтак, це не дає повної змоги досконало оволодіти змістом, формами та методами проектування освітнього середовища закладу дошкільної освіти, проектними компетентностями, проектними вміннями та навичками. Зважаючи на вищевикладене, вважаємо за необхідне розширити зміст навчальних дисциплін питаннями, які б розкривали особливості проектування освітнього середовища ЗДО, запровадити проблемний та інтегрований підхід, який би уможливив розкриття означеного аспекту.

З огляду на той факт, що процес підготовки майбутніх вихователів до проектування освітнього середовища закладу дошкільної освіти спирається на інтеграцію знань за різними циклами спеціальної підготовки студентів, для досягнення поставленої мети оновлено зміст фахових навчальних дисциплін у процесі вивчення яких, на нашу думку, можна створити найкращі умови для засвоєння знань і формування зазначеного феномена. До низки цих дисциплін віднесено такі: «Вступ до спеціальності», «Педагогіка», «Основи педагогічної майстерності».

Оновлення фахових навчальних дисциплін передбачає: розширення змісту навчальних програм завдяки їхньому доповненню і збагаченню теоретичними знаннями щодо сутності проєктної діяльності, видів педагогічного проектування, функцій, історичної ролі середовищного підходу та можливостей регулювання у сучасному суспільстві; впровадження в освітній процес технологій проєктної культури; формування основних проєктних умінь, якими має володіти майбутній фахівець дошкільної освіти; стратегій та тактик здійснення проєктної діяльності в ЗДО, а також збільшення кількості годин, відведених на практичні заняття та самостійну роботу студентів через упровадження інтерактивних технологій навчання.

З метою визначення послідовності підготовки майбутніх вихователів до проектування освітнього середовища закладу дошкільної освіти у процесі вивчення предметів професійного циклу співвідносимо його зміст із логікою вивчення навчальних дисциплін. Так, вважаємо, що зміст програми навчальної дисципліни «Вступ до спеціальності» варто доповнити темами, які б розкривали середовищний підхід, а саме: «Педагогіка середовища», «Вплив середовища на процес розвитку особистості». Зміст програми навчальної дисципліни «Педагогіка» варто було б доповнити навчальним матеріалом про розкриття особливостей проектування освітнього середовища ЗДО, про сутність педагогічного проектування, а саме: «Освітнє середовище як чинник виховання, навчання і розвитку особистості», «Середовищний підхід в освіті», «Взаємодія суб'єктів освітнього процесу в ЗДО як компонент освітнього середовища»,

«Педагогічне проектування: сутність, підходи, принципи, етапи», «Принципи проектування освітнього середовища ЗДО». На нашу думку, тематичний зміст програми навчальної дисципліни «*Основи педагогічної майстерності*» варто доповнити такими темами: «Проектування освітнього середовища ЗДО як інноваційна діяльність вихователя», «Вимоги до професійно-особистісної компетентності вихователя ЗДО», «Вихователь як дизайнер освітнього середовища ЗДО», «Психолого-педагогічні умови організації ефективної педагогічної взаємодії між суб'єктами середовища», «Мотиваційна готовність вихователя до проєктної діяльності».

Вважаємо, що оновлення змісту зазначених дисциплін запропонованими темами сприятиме: опануванню студентами теоретичного аспекту проектування освітнього середовища ЗДО; формуванню у них проєктних практичних умінь та навичок; оволодіння теоретико-методологічними основами проєктної діяльності та середовищної взаємодії; опануванню проєктними технологіями; мотивуванню до створення авторських проєктів, успішної реалізації отриманих знань, умінь навичок на практиці. Що у свою чергу забезпечуватиме формування у майбутніх вихователів ЗДО таких компетентностей: обізнаність із психолого-педагогічними особливостями освітнього середовища ЗДО; обізнаність з основними підходами до проектування освітнього середовища ЗДО; обізнаність з ефективними освітніми стратегіями та технологіями як засобами проектування освітнього середовища ЗДО; володіння технологією проектування освітнього середовища ЗДО; здатність аналізувати інноваційні педагогічні практики та застосовувати їх у процесі проектування освітнього середовища ЗДО з врахуванням освітніх потреб та можливостей дітей дошкільного віку; здатність розробляти та застосовувати в процесі проектування освітнього середовища ЗДО діагностичний інструментарій.

Оновлюючи зміст фахових навчальних дисциплін ми враховували принципи: *комплексності*, реалізація якого передбачає доцільне поєднання традиційних, проблемно-пошукових, інтерактивних, колективних, комунікативних технологій, які сприяють посиленню проблемного характеру освітнього процесу та залученню студентів до вирішення професійних ситуацій,



створення власних проєктів; *особистісно-орієнтованого підходу*, що передбачає опору на особистісний досвід студентів та врахування їхніх індивідуальних особливостей, освітніх потреб, що забезпечує реалізацію індивідуальних освітніх траєкторій студентів, їхню ефективну самореалізацію; *проблемності*, реалізація якого забезпечує ефективність освітньо-пізнавальної активності студентів через залучення їх до вирішення проблемних ситуацій та пошукової діяльності; *компетентнісного підходу*, застосування якого потребує посилення практико-орієнтованого характеру освітнього процесу через включення контекстного змісту, формування компетентностей (фахових, спеціальних, універсальних); *міждисциплінарності*, що передбачає використання міждисциплінарного матеріалу, що забезпечить готовність студентів до проєктування компонентів освітнього середовища як складного феномену; *цифровізації* освітнього процесу, що сприяє проєктуванню інформаційного компонента сучасного освітнього середовища ЗДО.

До основних методів і технологій навчання, які адекватно відповідають зазначеним темам, відносимо: *метод проблемного навчання (Problem-Based Learning)* (проблемний виклад матеріалу, евристична бесіда, створення інтелектуальних карт, використання проблемних ситуацій, мозковий штурм); *колективний метод* (робота в команді, колективний аналіз і рефлексія: SWOT аналіз, техніка «Декартові координати», метод «Шість капелюхів мислення», метод «Дерево рішень»); *особистісно-зорієнтовані технології*, засновані на рефлексивно-діяльнісних формах (кейси, проєкти, ділові ігри, круглий стіл та ін.); *інформаційно-комунікативні технології*, які забезпечують активізацію самостійної роботи студентів (перевернутий клас; використання на заняттях інтерактивної дошки SMART Board, фліпчартів; розробка і застосування на основі комп'ютерних та мультимедійних засобів компетентнісних задач, творчих завдань); *проведення занять за допомогою мережевих комунікацій*: інтернет-форум, заняття у режимі відео-конференції за допомогою додатку Hangouts Meet, виконання тестових завдань з використанням сервісу Google Form.

Вважаємо, що викладання теоретичного матеріалу варто поєднати з практичними завданнями для забезпечення активної діяльності студентів. Відтак, у робочих програмах зазначених навчальних дисциплін варто доповнити план практичних занять різними видами практичних завдань, які забезпечуватимуть формування у студентів навичок проєктування освітнього середовища та освітнього процесу у ЗДО; розвиток аналітико-проєктних та організаційних умінь. Семінарські заняття варто розширити питаннями щодо сутності та принципів впровадження середовищного підходу в освітній процес у ЗДО, щодо різновиду методик та алгоритмів проєктування змістово-технологічного компонента освітнього середовища ЗДО.

Із урахуванням зазначеного вважаємо за доцільне окреслити організаційні форми і методи навчання студентів, які забезпечують формування системи знань, умінь, навичок, фахових компетентностей. Визначимо потужний потенціал ефективних організаційних форм навчання, які є пріоритетними у процесі вивчення фахових дисциплін для забезпечення підготовки майбутнього вихователя до проєктування освітнього середовища ЗДО.

Вважаємо, що під час підготовки майбутніх вихователів до проєктування освітнього середовища ЗДО дієвими будуть такі види лекцій: *проблемна лекція* з теми «Значення феномену освітнього середовища в психолого-педагогічній теорії та практиці», під час якої залучення студентів у проблемно-пошуковий діалог здійснюється викладачем за допомогою створення проблемних ситуацій; *лекція-конференція* з теми «Середовище у системних дослідженнях педагогів 70-90-х років ХХ століття», яку засновано на традиційних складових конференції: основній доповіді викладача, тезисних підготовлених виступів студентів та проблемного обговорення питань і проблем теми всіма учасниками; *лекція-дискусія* з теми «Характеристика середовища як фактору розвитку та соціалізації дитини», під час якої викладач, ставлячи проблемні запитання після викладу матеріалу, організовує вільний обмін думками. Відтак, діалогічно-дискусійні технології сприяють активізації суб'єктної позиції студентів, впливають на формування їхньої ціннісно-мотиваційної сфери, допомагають визначити

особистісний сенс освітньої діяльності, пов'язаний з підвищенням інтересу до здобуття знань про феномен освітнього середовища.

*Лекція-візуалізація* з теми «Основні підходи до проєктування освітнього середовища ЗДО», коли викладач здійснює реконструкцію лекційного матеріалу у візуальну форму з коротким коментарем, допомагає активізувати освітню діяльність студентів шляхом взаємодії різних каналів сприйняття, уявити навчальний матеріал як систему яскравих опорних образів, наповнених вичерпною інформацією, яку структуровано в алгоритмічному порядку.

*Лекція-практикум* з теми «Проектне комплексно-тематичне планування освітнього процесу в ЗДО», яка спирається на особистий досвід студентів, активізує їхню увагу, посилює зв'язок теорії з практикою, сприяє досягненню мотивації успіху, актуалізує відповідальне ставлення до професійної діяльності, формує професійну позицію, перетворюючи знання у цінності майбутнього фахівця.

Щодо семінарських занять то на нашу думку, результативними є такі види семінарів: *семінар-діалог* «Характеристика структури системи оцінювання якості освітнього середовища ЗДО», під час якого студенти діляться на групи: прибічники різних точок зору (між ними відбувається діалог), експертна рада, яка повинна в кінці представити підсумковий аналітичний звіт; *семінар-дискусія* «Характеристика принципів та підходів до проєктування освітнього середовища ЗДО», який передбачає обмін думками між викладачем і студентами, стимулює у них самостійність, індивідуальність, активність. Зазначені семінари сприяють актуалізації вже відомих та засвоєнню нових теоретичних знань, висновків, положень, які дають можливість використовувати їх під час проєктування освітнього середовища ЗДО майбутніми вихователями.

На семінарських заняттях: «Організація розвивального потенціалу освітнього середовища», «Характеристика функцій освітнього процесу: розвивальна, цілісно-орієнтована, просвітницька, соціальної адаптації», застосовувалися ігрові ситуації (дидактичні, рольові, імітаційні) з метою імітації роботи вихователя ЗДО у тих, чи інших штучно створених ігрових ситуаціях. Під

час педагогічної гри майбутні фахівці мали змогу програвати реальні ситуації без емоційного напруження, не боятися зробити помилку, накопичити свій досвід, отримати нові знання, продемонструвати отримані навички, випробувати себе в ролі вихователя, бути відповідальними за прийняття рішень. Вважаємо, що під час організації ігрових ситуацій важливо створити для студентів такі умови, які б надали їм можливість використовувати свої здібності в новому контексті, розробляти підходи до розв'язання проблеми, демонструвати гнучкість мислення, критично аналізувати інформацію, давати їй оцінку; аргументувати своє ставлення до порушеної проблеми; прогнозувати та моделювати ситуації, передбачати очікувані результати та наслідки прийнятих рішень. Адже, компетентність у розв'язанні професійних проблем – основа для подальшого навчання, ефективної адаптації в професійній діяльності.

До кожної теми із навчальної дисципліни для студентів було передбачено завдання для самостійної роботи, метою яких є засвоєння в повному обсязі змісту навчальної дисципліни. Так, наприклад, майбутнім фахівцям пропонувалося здійснити науково-пошукову роботу та підготувати проекти з тем «Історичні факти становлення педагогіки середовища», «Професіограма вихователя ЗДО», «Предметно-розвивальне середовище ЗДО»; розробити власні діагностичні методики оцінювання якості освітнього середовища ЗДО; створити методичне портфоліо з проблеми розроблення дизайн-моделі освітнього середовища сучасного закладу дошкільної освіти. Вважаємо, що у процесі роботи над проектом майбутні вихователі досягають реальні процеси, проживають конкретні ситуації подолання труднощів, розвивають власне проектне ставлення до світу, особистого життя, що дозволяє об'єднати освітню, пізнавально-дослідницьку, квазіпрофесійну діяльність майбутніх фахівців.

У процесі підготовки майбутніх вихователів до проектування освітнього середовища ЗДО ефективними формами самостійної освітньої роботи студентів були: написання есе, презентація власних та колективних проектів, курсових досліджень із навчальних фахових дисциплін за означеною проблематикою.

Особливого значення щодо організації консультаційної допомоги студентам під час формування у них умінь педагогічного проектування та навичок

здійснення проєктної діяльності надаємо технологіям коучингу (coaching) та тьюторингу (tutoring). Основним завданням коуча є виявлення та реалізація потенціалу особистості; формування навичок використовувати всі можливі ресурси для досягнення успіху; визначення оптимального варіанту дії, що дає змогу при мінімальних зусиллях досягати максимального результату [356]. Переконані, що формування у майбутніх вихователів ЗДО впевненості в собі, віри у власні можливості, адекватної самооцінки у процесі проєктної діяльності є підґрунтям високої навчально-пізнавальної мотивації, формування відповідальності за професійні дії. Відомі коуч-техніки, які адаптовані в галузі освіти: «Колесо коучингу», «Лінія часу», «Шкалювання», «Піраміда логічних рівнів», «Пиріг часу». У процесі фахової підготовки майбутніх вихователів до проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти нами застосовувалась коуч-техніка «стратегії Уолта Діснея» за Робертом Ділтсом (Додаток К).

У вищій школі «тьюторство» трактують як засіб індивідуалізації освіти, що передбачає створення реальних умов для входження студента в процес освіти, управління власною освітньою траєкторією [393]. У межах вищої школи тьютор покликаний організувати самовизначення, самоздійснення особистості, сприяти самореалізації людини в професії. Основою і умовою реалізації тьюторства виступають партнерські відносини тьютор – тьюторант [128].

Визначаємо функції тьюторського супроводу майбутніх вихователів до проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти:

- 1) індивідуальний супровід кожного окремого етапу освітньої діяльності студента, розроблення і реалізація системи освоєння майбутньої проєктної діяльності майбутнього фахівця дошкільної освіти;
- 2) допомога у проєктуванні і самопроєктуванні сценаріїв власного розвитку в освітньому середовищі ЗВО;
- 3) розвивальна діагностика освітніх потреб, можливостей і перспектив майбутньої проєктної діяльності;
- 4) сприяння успішної реалізації індивідуальної освітньої програми, зокрема, через тренінги особистісного, професійного розвитку і саморозвитку;
- 5) підтримка у процесі розвитку ключових і фахових компетенцій:

освітніх, прогностичних, технологічних, проєктних, креативних; б) створення умов для рефлексії.

Зважаючи на зазначені функції, до ефективних технологій тьютора відносимо: ситуативні задачі, проблемні педагогічні ситуації, ігрові технології, навчальні дискусії, метод проєктів, мозковий штурм, інтелектуальні карти, кейси. У сучасному світі студенти віддають перевагу електронним ресурсам й активно користуються гаджетами, які дозволяють застосовувати наступні засоби: відео-конференції; відео-консультації; семінари, лекції он-лайн; відео-лекції; семінари з використанням відео-кейсів; відео-фрагменти конспектів занять у закладах дошкільної освіти; освітні сайти: [www.pedrada.com.ua](http://www.pedrada.com.ua), <http://metodportal.net/taxonomy/term/8>, <https://osvita.ua/>, <https://www.doshkillia.ua/>, <https://www.ed-era.com/>, <http://dyvokray.org.ua/>, <https://suto-tc.com/>, <https://prometheus.org.ua/>, <https://osvitoria.media/>, <http://vihovateli.com.ua/>, <https://eduhub.in.ua/> та ін.; симуляції (інтерактивні імітатори реальних ситуацій), які вважаються одними із найбільш ефективних та сучасних практичних освітніх засобів. Вважаємо, що віртуальний тьюторіал забезпечить закріплення й корекцію знань, умінь і навичок, які отримані студентами самостійно.

Відтак, використання вищезазначених технологій сприятиме підвищенню результативності підготовки майбутніх вихователів до проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти у процесі фахової підготовки.

Окрім оновлення змісту фахових навчальних дисциплін, з урахуванням необхідності інтегрування та вдосконалення практичних умінь і навичок у процесі фахової підготовки майбутніх вихователів до проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти, розроблена робоча навчальна програма дисципліни «Проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти» (для студентів III курсу освітньо-кваліфікаційного рівня «молодший спеціаліст»/освітньо-професійного ступеню фаховий молодший бакалавр спеціальності 012 Дошкільна освіта). Дисципліна дозволить посилити міжпредметні зв'язки вищезазначених дисциплін та сприятиме формуванню готовності майбутнього вихователя до проєктування освітнього середовища

закладу дошкільної освіти. Програму навчальної дисципліни «Проектування освітнього середовища закладу дошкільної освіти» складено на основі кредитно-модульної системи, що передбачає оптимальне структурування змісту навчального матеріалу, ознайомлення студентів із трьома змістовими модулями: «Середовище як об'єкт дослідження в історії педагогіки», «Теоретико-методологічні основи проектування освітнього середовища закладу дошкільної освіти», «Методичні основи проектування змістово-технологічного компонента освітнього середовища закладу дошкільної освіти». Модулі взаємопов'язані, та є логічно завершеною складовою навчального матеріалу, що орієнтований на діяльнісний підхід, який дозволить студентам засвоїти сучасні освітні технології проектування освітнього середовища ЗДО у практичному аспекті. Дисципліна належить до варіативної частини професійного циклу.

Навчальна дисципліна «Проектування освітнього середовища закладу дошкільної освіти» спрямована на формування у студентів запланованих освітніх *результатів*: готовність реалізувати освітні програми відповідно до Базового компонента дошкільної освіти; здатність проектувати освітнє середовище ЗДО з ефективними функціональними можливостями, яке забезпечуватиме інтенсивний розвиток та якість освіти дітей дошкільного віку; здатність використовувати можливості освітнього середовища для досягнення освітніх результатів дітей дошкільного віку та забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО; здатність здійснювати педагогічний супровід соціалізації та формування особистості дитини дошкільного віку; здатність володіти методами діагностики індивідуального розвитку дитини дошкільного віку у спроектованому освітньому середовищі ЗДО.

На вивчення навчальної дисципліни «Проектування освітнього середовища закладу дошкільної освіти» відводиться 90 годин/3 кредити ECTS, із них: 46 год. – аудиторних (18 год. – лекційні, 12 год. – семінарські, 14 год. – практичні, 2 год. – модульна контрольна робота), 44 год. – самостійна робота. Програма навчальної дисципліни передбачає вивчення й закріплення навчального матеріалу на лекціях, семінарських заняттях, а також у процесі виконання самостійних проблемних і

творчих завдань, виконання проєктів. Навчально-методичне забезпечення дисципліни охоплює: плани семінарських занять, завдання для самостійної роботи, систему підсумкового контролю, методи навчання, методичне забезпечення навчальної дисципліни, список рекомендованої літератури (основної та додаткової). Логічним завершенням вивчення навчальної дисципліни є складання студентами заліку, що дозволить максимально об'єктивно оцінити рівень засвоєння ними матеріалу (Додаток Л).

Вважаємо, що знання, здобуті в процесі вивчення запропонованої дисципліни, стануть для студентів міцним підґрунтям для здійснення проєктної діяльності. Із цією метою зміст дисципліни спроектований так, щоб відбувалась його реалізація через систему практичних занять та позааудиторної роботи.

Щодо методів, які сприятимуть підготовці студентів до проєктування середовища ЗДО, пропонуємо методи стимулювання й мотивації навчально-пізнавальної діяльності, які застосовуються для формування внутрішніх і зовнішніх мотивів навчання, стимулювання пізнавальної активності та сприяють збагаченню студентів навчальною інформацією про середовищний підхід у дошкільній освіті, освітнє середовище ЗДО, педагогічне проєктування, проєктну культуру, проєктну діяльність вихователя.

До методів стимулювання до майбутньої освітньої діяльності відносимо також кейс-метод (case-study) – технологія навчання, сутність якої полягає в аналізі конкретної ситуації із життя. Ціль кейс-методу полягає у тому, щоб сформувати у студентів навички: самостійного або групового аналізу, структурування інформації; виявлення ключових проблем та пошук альтернатив їхнього вирішення; виявлення ключової проблеми, у результаті чого постає вибір найбільш оптимальних шляхів її вирішення та виробляються програми дій. Метод case-study формулюється науковцями неоднозначно: його відносять і до технологій проблемного навчання, і до проєктного навчання. Відтак, можемо стверджувати, що кейс-метод є комплексною системою, яка включає такі методи навчання: ігрові, описові, системний аналіз, мислительний експеримент, проблемний, класифікації, моделювання.



Результатом роботи за кейс-методом є не найбільш вірне рішення проблеми, а сам процес вироблення рішення. Кейс-метод постає у вигляді проєкта, який включає у себе процес вирішення проблеми, що розглядається на основі кейса, що складається з технічного завдання та інформації необхідної для пошуку рішення. Кейс-метод передбачає вплив на активність студентів, стимулювання їхніх успіхів, презентацію їхніх досягнень. Багато науковців схиляються до думки, що досягнення успіху є рушійною силою цього методу.

Сутність кейс-методу полягає в тому, що студентам пропонується осмислення реальної професійної ситуації, опис якої водночас відображає не лише практичну проблему, а й актуалізує певний комплекс знань, які необхідно засвоїти щоб вирішити її. У цілому науковцями виокремлюється кілька типів завдань для кейсів: кейс-випадок, кейс-вправа, кейс-ситуація, кейс-прогнозування; ігрове проєктування.

Студентам – майбутнім фахівцям дошкільної освіти було запропоновано такі кейси: «Створення ситуації успіху для дитини дошкільного віку в освітньому середовищі ЗДО», «Взаємодія вихователя з батьками в освітньому середовищі ЗДО», «Індивідуальний комфорт та емоційне благополуччя кожної дитини і дорослого в освітньому середовищі ЗДО», «Психологічна безпека освітнього середовища ЗДО: розвиток особистості дитини дошкільного віку», «Моніторинг освітнього середовища ЗДО», «Аналіз структури професійних компетентностей вихователя інклюзивної групи ЗДО», «Аналіз деонтологічних вимог до діяльності вихователя інклюзивної групи відповідно до Закону України «Про дошкільну освіту» тощо.

Цінність методу case-study полягає у тому, що цей метод дозволяє об'єднати теорію і практику; розвиває: здібності приймати нестандартні та оригінальні рішення, ініціативність, аналітичні та оцінювальні навички, уміння працювати в команді; навчає аналізувати широкий спектр інформації, знаходити найбільш раціональне рішення задекларованої проблеми; сприяє формуванню у студентів аналітичного мислення, формуванню професійної компетентності, засвоєння соціального досвіду; становленню суб'єктної позиції студентів.

Отже, науковці стверджують, що згідно з контекстним підходом метод case-study відноситься до квазіпрофесійної діяльності, а застосування цього методу сприяє оволодінню студентами майбутньою професійною діяльністю.

Науковцями доведено, що на успіх у навчанні впливають чинники: мотиви, установка, пізнавальні потреби та інтереси, цілеспрямованість та інші вольові якості студента.

Переконані, що мотиваційний компонент навчання варто використовувати під час організації позааудиторної роботи зі студентами. Адже мотивація не тільки забезпечує високі результати при педагогічному впливі, а й активізує пізнавальну діяльність студентів. Такими формами позааудиторної роботи є: професійні тренінги; пізнавальні квести, коворкінги, інтерактивно-рефлексивні заняття, які передбачають усвідомлення суб'єктом своїх дій, саморегулювання поведінки та діяльності, тобто рефлексію; організація та проведення підсумкових занять, дискусій з фахових дисциплін, гостьових лекцій із запрошенням фахівців у режимі on-line; проведення майстер-класів із залученням практичних працівників, які здійснюють успішну проєктну діяльність в закладах дошкільної освіти; проведення виїзних занять на базі опорних ЗДО; зустріч з успішними випускниками; онлайн-вебінари з актуальних проблем сучасної дошкільної освіти, майстер-класи педагогів-новаторів.

Метою позааудиторної роботи є: розширення сфери відносин, створення умов для творчого, інтелектуального, духовного розвитку студентів у вільний від навчання час; підготовка їх до майбутньої професійної діяльності; самореалізація. Вважаємо, що організація позааудиторної роботи із майбутніми вихователями ЗДО має бути професійно спрямованою та передбачати створення певних фахових ситуацій.

Однією з потужних, ефективних позааудиторних форм, яка забезпечує ціннісне ставлення до майбутньої професії вихователя та рефлексію, є створення проєкту «Портфоліо майбутнього вихователя», що забезпечує можливість вирішувати цілий спектр педагогічних задач: формувати навички рефлексивної та оцінювальної діяльності студентів; заохочувати їх до активності та самостійності;

стимулювати та підтримувати освітню мотивацію; визначати освітні результати, компетентності, динаміку розвитку освітньої діяльності, труднощі в засвоєнні навчального матеріалу; встановлювати причини підвищення або зниження рівня досягнень студентів, що націлено на корекцію освітнього процесу; сприяти організації пізнавальної діяльності студентів. Індивідуальне портфоліо студента дозволяє враховувати досягнуті результати з різних видів діяльності: освітньої, творчої, пошуково-дослідницької, проєктної, соціальної та ін., а також є важливим компонентом практико-зорієнтованого підходу навчання. Варто підкреслити, що портфоліо студента є ефективним інструментом для самооцінки.

Не менш важливою позааудиторною формою є організація студентського педагогічного клубу «Steps» у рамках якого відбувається забезпечення інтенсивного контакту з успішними фахівцями – носіями успішного досвіду, майстрами педагогічної справи, майстер-класи, дискусійні засідання, круглі столи, професійні тренінги, вебінари, диспути, рольові ігри, методичні конструктори, творчі вітальні, брейн-ринги, естафети педагогічної майстерності та ін. (Додаток С). Вважаємо, що педагогічний клуб є своєрідним середовищем суб'єкт-суб'єктної взаємодії, що забезпечує можливість майбутнім вихователям ЗДО найбільш глибоко усвідомити завдання, пріоритетні напрями, зміст, особливості та шляхи реалізації дошкільної освіти.

Отже, ефективність підбору видів позааудиторної роботи у процесі фахової підготовки майбутніх вихователів до проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти дає можливість студентам набути первинного практичного досвіду проєктної діяльності, сформувати навички самостійних проєктних дій, сприяє пошуку власного професійного стилю діяльності. Важливою умовою є систематичність проведення позааудиторних заходів та їх зв'язок з навчальною та практичною діяльністю.

Переконані, що підготовка майбутніх фахівців до проєктування освітнього середовища ЗДО не буде повністю реалізованою лише на теоретичному рівні. На нашу думку, важливе значення має практична складова, зокрема практика. Відтак,

пропонуємо модернізувати зміст підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти через оновлення програм практик.

Аналіз складових навчально-методичного забезпечення засвідчив, що у навчальному плані підготовки студентів спеціальності 012 Дошкільна освіта передбачено такі основні види практики: навчальна практика (II, III курс; 3,4,5 семестр; 6 тижнів); виробнича (літня, виховна) практика (II курс, 4 семестр, 3 тижні); виробнича (методична) практика (III курс, 6 семестр, 4 тижні).

Під час проходження практики майбутні вихователі ЗДО осмислюють власний досвід та досвід інших педагогів, набувають професійних умінь, а саме: системно аналізувати та добирати освітні концепції; використовувати різноманітні методи вирішення професійних завдань; реалізовувати освітні програми відповідно до освітніх стандартів; використовувати різноманітні форми освітньої діяльності з дітьми дошкільного віку; проектувати психологічно доцільне та безпечне освітнє середовище в ЗДО; використовувати можливості освітнього середовища для досягнення особистісних, метапредметних та предметних освітніх результатів забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО.

У контексті дослідження передбачено оновлення програм практик цільовими професійно-педагогічними завданнями: продіагностувати особливості освітнього середовища ЗДО відповідно до принципів його проектування; проаналізувати та оцінити освітнє середовище ЗДО відповідно до експертної карти; спроектувати освітній процес з дітьми дошкільного віку, використовуючи різноманітні освітні форми, методи, засоби, прийоми; розробити дидактичне забезпечення освітнього середовища ЗДО; спроектувати ситуації успіху для кожної дитини в освітньому середовищі ЗДО. Підібрано професійні кейси, які містять цільові професійно-педагогічні завдання, що забезпечує формування практичних навичок та умінь застосування проєктних технологій, вправління й підвищення професійної майстерності (Додаток Р).

Отже, доповнення програм практик зазначеними завданнями, дозволить закріпити та удосконалити сформовані на попередніх етапах навички та уміння проєктної діяльності, що є підґрунтям для проектування освітнього середовища ЗДО.

Відтак, реалізація змісту, форм і методів підготовки майбутніх вихователів до проєктування освітнього середовища ЗДО відбувається у комплексі й орієнтована на представлені складові готовності до такого виду діяльності: оновлення програм фахових навчальних дисциплін; розроблення навчальної дисципліни «Проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти»; забезпечення методичного супроводу, що сприяє набуттю ґрунтовних та цілісних теоретичних знань і способів їх застосування щодо проєктування освітнього середовища ЗДО; організація позааудиторної роботи, формування педагогічної майстерності майбутніх фахівців; модернізація змісту підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти через оновлення програм практики, що забезпечує формування практичних навичок та умінь застосування проєктних технологій, вправління й підвищення професійної майстерності. Результатом упровадження представлених змісту, форм і методів є готовність майбутніх вихователів до проєктування освітнього середовища ЗДО.

Ефективність підготовки майбутніх вихователів до проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти залежить від успішної реалізації цілого ряду методологічних підходів: системний, середовищний, технологічний, аксіологічний, компетентнісний, які уможливають наукове обґрунтування різних аспектів досліджуваної проблеми. Системний підхід дозволив розглянути процес підготовки майбутніх вихователів до проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти як цілісну систему; виявити механізми і зв'язки, які забезпечують цілісність системи зазначеної підготовки та її компоненти; виділити мету і результат, умови існування окресленої системи. Середовищний підхід дозволив обґрунтувати цілісну систему підготовки майбутніх вихователів до проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти у єдності структурних компонентів, передбачає педагогічні умови, які забезпечуватимуть формування та розвиток особистості у спеціально створеному освітньому середовищі. Технологічний підхід дозволив оптимізувати, вдосконалити освітню діяльність, забезпечити відповідність результату діяльності попередньо поставленим цілям, інструментальність, інтенсивність. Аксіологічний підхід

уможливив осмислення професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти як соціальну цінність, дослідження формування у майбутніх вихователів ЗДО ціннісного ставлення до проєктної діяльності, педагогіки середовища. Компетентнісний підхід дозволив визначити структуру готовності майбутніх вихователів до проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти, яка відображається у фахових знаннях, уміннях, навичках, професійно-педагогічних компетентностей.

Підготовка майбутніх вихователів до проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти має будуватись на таких принципах: доступності, послідовності й систематичності, науковості, диференціації та індивідуалізації, активності та свідомості, професійного спрямування, урахування індивідуальних і вікових особливостей, інноваційності освітнього середовища, безперервності освіти, рефлексивності взаємодії, комплексності, оптимальності, моделювання та узгоджуватись з такими фаховими компетентностями: психолого-педагогічна, прогностична, аутопсихологічна, технологічна, проєктна, креативна.

### **Висновки до другого розділу**

Зроблено висновок, що фіксацію результату підготовки майбутніх вихователів до проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти доцільно здійснювати через готовність майбутніх вихователів до проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти, що є складною цілісною системою. Схарактеризовано компоненти готовності майбутніх вихователів до проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти: аксіологічний (сформованість особистісних потреб та мотивів до проєктування освітнього середовища ЗДО та упровадження середовищного підходу, ціннісне ставлення майбутнього вихователя до проєктної культури, інтерес до проєктних технологій та оволодіння ними, усвідомлення необхідності проєктування результатів своєї діяльності); когнітивний (наявність у студентів теоретичних знань щодо середовищного підходу; типології середовищ; розвитку дитини дошкільного віку

у спроектованому середовищі; загальних засад проектування; тенденцій та механізмів застосування проектних технологій в освіті; особливостей проектної професійної діяльності вихователя; проектування освітнього середовища ЗДО); праксеологічний (володіння дослідницькими, проектними та організаційно-комунікативними вміннями вихователя щодо проектування, прогнозування та оцінювання освітнього середовища ЗДО задля розвитку дитини дошкільного віку); рефлексивний (сформованість рефлексивних умінь здійснення самоаналізу та аналізу діяльності інших, саморегуляції та самоконтролю, самооцінки особистих досягнень в проектній діяльності; усвідомлення та оцінювання діяльності інших).

Для діагностики рівня сформованості готовності майбутніх вихователів до проектування освітнього середовища закладу дошкільної освіти обґрунтовано критерії (ціннісно-мотиваційний, інформаційно-когнітивний, операційно-діяльнісний, професійно-рефлексивний) та показники. Ціннісно-мотиваційний критерій охарактеризовано такими показниками: індивідуальна система цінностей особистості; професійно-педагогічна мотивація; потреба студентів у проектній діяльності; усвідомленість мотивів проектування освітнього середовища ЗДО у професійній діяльності та розуміння його значущості. Інформаційно-когнітивний критерій характеризується повнотою, цілісністю та системністю, характером засвоєння психолого-педагогічних знань та методики організації освітньої роботи в ЗДО; ступенем оволодіння понятійним апаратом щодо загальних засад проектування, тенденцій та механізмів застосування проектних технологій в ЗДО, середовищну взаємодію. Операційно-діяльнісний критерій відображає рівень застосування проектних умінь, що включає гнучкість та самостійність в організації освітнього процесу в ЗДО; здатність до проектування освітнього середовища ЗДО; здатність до моніторингу освітніх результатів дітей дошкільного віку; застосовування сучасних методик та технологій для забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО. Професійно-рефлексивний критерій розкрито такими показниками: володіння рефлексивними вміннями і навичками, які дозволяють адекватно оцінювати власну поведінку та поведінку

дітей; прагнення студента до професійного самовдосконалення, самореалізації, професійної конкурентоспроможності; наявність гнучких навичок (soft skills). Визначено рівні сформованості готовності майбутніх вихователів до проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти: високий, середній, низький.

Теоретично обґрунтовано педагогічні умови формування у майбутніх вихователів компонентів готовності майбутнього вихователя до проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти: створення інноваційного середовища професійної підготовки вихователів ЗДО, яке сприятиме особистісній активності здобувачів освіти; застосування технологічного підходу в навчанні, інноваційних методів, що активізують пізнавальну та стимулюють практичну діяльність; формування особистого досвіду майбутніх вихователів проєктування освітнього середовища ЗДО.

З метою обґрунтування змісту, форм і методів підготовки майбутніх вихователів до проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти проведено констатувальне опитування 168 студентів спеціальності 012 Дошкільна освіта, освітнього рівня молодший спеціаліст чотирьох фахових коледжів за допомогою спеціально сконструйованого авторського тесту, який включає систему запитань для діагностики сформованості кожного компонента готовності майбутніх вихователів до проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти.

Результати опитування студентів показали, що тільки 25% респондентів розуміються на теорії та володіють понятійним апаратом педагогічного проєктування та середовищного підходу (когнітивний компонент). 66,22% опитуваних мають мотивацію щодо спеціальної підготовки в означеному напрямі (аксіологічний компонент). Лише 25,6% респондентів вже мають досвід проєктної діяльності у ЗДО під час проходження педагогічної практики (праксеологічний компонент). Тільки 49,4% респондентів усвідомлюють необхідність аналізу, оцінки та корекції власної проєктної діяльності (рефлексивний компонент). Опитування підтвердило актуальність експериментальної роботи.



Враховуючи, що зміст підготовки майбутніх вихователів до проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти здійснюється відповідно до освітньо-професійної програми підготовки (ОПП) та робочих програмам з навчальних дисциплін, обґрунтовано посилення змісту навчальних дисциплін «Вступ до спеціальності», «Педагогіка», «Основи педагогічної майстерності» темами, які розкривають сутність середовищного підходу в освіті, особливості проєктування освітнього середовища ЗДО («Педагогіка середовища», «Вплив середовища на процес розвитку особистості», «Освітнє середовище як чинник виховання, навчання і розвитку особистості», «Середовищний підхід в освіті», «Взаємодія суб'єктів освітнього процесу в ЗДО як компонент освітнього середовища», «Педагогічне проєктування: сутність, підходи, принципи, етапи», «Принципи проєктування освітнього середовища ЗДО», «Проєктування освітнього середовища ЗДО як інноваційна діяльність вихователя», «Вимоги до професійно-особистісної компетентності вихователя ЗДО», «Вихователь як дизайнер освітнього середовища ЗДО», «Психолого-педагогічні умови організації ефективної педагогічної взаємодії між суб'єктами середовища», «Мотиваційна готовність вихователя до проєктної діяльності»); розроблено навчальну дисципліну «Проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти» (для студентів III курсу освітньо-кваліфікаційного рівня «молодший спеціаліст»/освітньо-професійного ступеню фаховий молодший бакалавр спеціальності 012 Дошкільна освіта).

Модернізовано зміст підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти через оновлення програм практик цільовими професійно-педагогічними завданнями та професійними кейсами, які охоплюють цільові професійно-педагогічні завдання, що забезпечує формування практичних навичок та умінь застосування проєктних технологій, вправління й підвищення професійної майстерності.

Підібрано ефективні форми навчання студентів: проблемні лекції, лекції-конференції, лекції-дискусії, лекції-візуалізації, лекції-практикуми, гостьові лекції; практичні заняття; семінарські заняття: семінари-дискусії, web-семінари; навчальні тренінги; індивідуальна та самостійна робота; дослідницька проєктна

робота; консультації; майстер-класи; виїзні заняття на базі опорних ЗДО; студентський педагогічний клуб «Steps»; клуб «Людина професії». Дієвими нетрадиційними методами навчання визначено: онлайн-вебінари; метод проблемного навчання (Problem-Based Learning); SWOT аналіз; «Шість капелюхів мислення»; «Дерево рішень»; інтелектуальні карти; педагогічні ігри (рольові, дидактичні, імітаційні); кейс-метод; квести: web, пізнавальні; коуч-техніки; технології тьюторингу; метод проєктів; коворкінги; портфоліо майбутнього вихователя.

Матеріали, які ввійшли до розділу 2, опубліковано автором у наукових статтях і матеріалах конференцій [220; 222; 224; 226; 227; 228; 229; 230; 232; 470].

### РОЗДІЛ 3

## ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЗМІСТУ, ФОРМ І МЕТОДІВ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ПРОЄКТУВАННЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

У розділі подано етапи і методичку експериментальної перевірки ефективності змісту, форм і методів підготовки майбутніх вихователів до проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти; представлено програму експериментальної роботи, здійснено її аналіз та оцінено ефективність.

### 3.1. Програма експериментальної роботи

Експериментальну перевірку ефективності змісту, форм і методів підготовки майбутніх вихователів до проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти проведено впродовж 2017–2020 навчальних років на базі Фахового коледжу «Універсум» Київського університету імені Бориса Грінченка (акт про впровадження № 05-н від 28.01.2021 р.), Педагогічного фахового коледжу Львівського національного університету ім. Івана Франка (акт про впровадження № 24 від 28.01.2021 р.), Комунального закладу Сумської обласної ради «Лебединський педагогічний фаховий коледж імені А.С.Макаренка» (акт про впровадження № 71/01-12 від 28.01.2021 р.) До експерименту було залучено 318 студентів спеціальності 012 «Дошкільна освіта» освітнього рівня «молодший спеціаліст», із яких 150 осіб увійшли до експериментальних (ЕГ), 168 осіб – контрольних (КГ) груп. Зазначимо також, що на констатувальному етапі експерименту взяли участь 13 вихователів-практиків ЗДО м. Києва.

*Метою педагогічного експерименту було обґрунтування та перевірка ефективності змісту, форм і методів підготовки майбутніх вихователів до проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти.*

Досягнення поставленої мети здійснювалося шляхом вирішення основних завдань: визначити ступінь готовності майбутніх вихователів до проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти; експериментально перевірити ефективність розроблення й удосконалення змісту, форм і методів підготовки майбутніх вихователів до проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти; опрацювати, інтерпретувати та проаналізувати якісні та кількісні дані педагогічного експерименту.

Відповідно до мети та завдань експериментальне дослідження охоплювало чотири взаємопов'язані етапи: підготовчий, констатувальний, формувальний, контрольний, що характеризувалось конкретними завданнями, діагностичними методами, прийомами, засобами та відповідними результатами.

Етапи, завдання і зміст педагогічного експерименту подаємо у таблиці 3.1.

*Таблиця 3.1*

**Етапи, завдання і зміст педагогічного експерименту**

<b>Етапи</b>	<b>Завдання і зміст педагогічного експерименту</b>
<b><i>I – підготовчий</i></b> (2017–2018)	Розроблення методики діагностування студентів. Визначення компонентів, критеріїв, показників, рівнів готовності студентів до проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти. Обґрунтування змісту, форм і методів підготовки майбутніх вихователів до проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти.
<b><i>II – констатувальний</i></b> (2018 – 2019)	Вивчення рівнів готовності студентів спеціальності 012 Дошкільна освіта ОР «молодший спеціаліст» до проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти. Розроблення змісту, форм і методів підготовки майбутніх вихователів до проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти.
<b><i>III – формувальний</i></b> (2019–2020)	Впровадження розроблених змісту, форм і методів підготовки майбутніх вихователів до проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти в освітній процес закладу вищої освіти з метою

	вдосконалення традиційної системи підготовки.
<b><i>IV – контрольний</i></b> (2020)	Перевірка ефективності змісту, форм і методів підготовки майбутніх вихователів до проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти, вирішення шляхів упровадження результатів дослідження в освітній процес закладів вищої освіти

*Джерело:* складено автором самостійно

На першому етапі експерименту визначено компоненти готовності майбутніх вихователів до проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти:

– *аксіологічний* (ціннісне, усвідомлено-позитивне ставлення до процесу проєктування освітнього середовища ЗДО, прагнення до постійного підвищення рівня проєктної культури; уміння критично оцінювати свої особистісні, професійні якості та результати професійної діяльності з точки зору проєктної діяльності);

– *когнітивний* (сукупність теоретичних знань, практичних умінь і навичок щодо педагогічного проєктування, проєктної діяльності, середовищного підходу; щодо специфіки, орієнтирів реалізації технологічного підходу в освітньому процесі ЗДО, особливостей проєктних технологій);

– *праксеологічний* (володіння комплексом здійснення ефективної проєктної діяльності в ЗДО; володіння алгоритмом проєктування змістово-технологічного компонента освітнього середовища, застосування сучасних методик та технологій для забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО);

– *рефлексивний* (сформованість у майбутніх фахівців рефлексивних умінь, самооцінки результатів власної діяльності, самоаналізу, саморегуляції, самоконтролю, прогнозування майбутньої діяльності).

Послідовність етапів педагогічного експерименту, достатня кількість учасників (студенти, вихователі закладів дошкільної освіти), вірогідність методів психолого-педагогічного дослідження стали вагомими засадами для розроблення та впровадження в освітній процес обґрунтованих змісту, форм і методів

підготовки майбутніх вихователів до проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти. Методика експерименту охоплювала сукупність методів, прийомів і засобів психолого-педагогічного дослідження. Так, під час застосування теоретичних методів у процесі системного підходу було здійснено аналіз джерельної бази – для розкриття сутності проблеми і характеристики понятійного апарату дисертаційної роботи. За результатами експерименту оцінювалася його ефективність, здійснювалася відповідна корекція, узагальнювався експериментальний матеріал, проводився порівняльний аналіз результатів готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти експериментальних і контрольних груп до проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти, формулювалися висновки й узагальнення. Завдяки статистичним методам було здійснено графічну й табличну інтерпретацію даних.

В умовах педагогічного експерименту методика підготовки майбутніх вихователів до проєктування освітнього середовища ЗДО мала свої особливості, які суттєво впливали на обґрунтування змісту, форм і методів освітнього процесу. Так, для оцінювання ефективності та доцільності застосовано комплекс показників, детально поданий в другому розділі дослідження (п. 2.2). Після закінчення кожного етапу експерименту проводилися контрольні зрізи.

*Констатувальний етап експерименту* проведено з метою вивчення стану готовності майбутніх вихователів до проєктування освітнього середовища ЗДО. Для з'ясування вихідного стану готовності (за аксіологічним компонентом) у процесі експериментального дослідження застосовувалися психолого-педагогічне спостереження, опитувальні методи (бесіда, анкетування, тестування), вивчення «продуктів» діяльності (студентських есе, творчих завдань, звітної документації за результатами педагогічної практики), самоаналіз, які були спрямовані на з'ясування домінуючих мотивів у навчанні студентів, суб'єктивне оцінювання їхньої значущості, а також цінностей і установок, якими керуються фахівці у проєктній діяльності в ЗДО.

Детальний аналіз результатів анкетування викладено в розділі 2 (п. 2.2), тому вважаємо за необхідне перейти до узагальнення отриманих емпіричних

даних. Наочно результати готовності респондентів до проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти (за аксіологічним компонентом) подано у таблиці 3.2.

Таблиця 3.2

**Рівні готовності майбутніх вихователів  
до проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти  
(за аксіологічним компонентом)**

Рівні готовності:	Кількість студентів:	
	в одиницях	%
високий	14	8,33
середній	111	66,07
низький	43	25,60

*Джерело:* складено автором самостійно

Як бачимо з таблиці 3.2, на середньому рівні готовності знаходяться 66,07% респондентів; на низькому рівні – 25,60%; на високому рівні готовності лише 8,33% майбутніх вихователів ЗДО. Результати проведеної діагностики свідчать про усвідомлення місії вихователя у формуванні особистості дитини дошкільного віку та зацікавленості новими ідеями щодо проєктної діяльності в ЗДО більшістю респондентів. Однак, 25,60% респондентів мають протилежну думку.

Дослідження готовності студентів за когнітивним компонентом, було спрямоване на з'ясування у них розуміння сутності понять «середовище», «простір», «освітнє середовище закладу дошкільної освіти», «педагогічне проєктування», «проєктна діяльність», функцій освітнього середовища. Із цією метою було проведено анкетування студентів – майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти (Додаток М).

Детальний аналіз результатів анкетування щодо визначення готовності майбутніх вихователів до проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти (за когнітивним компонентом) викладено в розділі 2 (п.2.2), тому в табл. 3.3 подаємо узагальнені дані на констатувальному етапі.

Таблиця 3.3

**Рівні готовності майбутніх вихователів  
до проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти  
(за когнітивним компонентом)**

Рівні готовності:	Кількість студентів:	
	в одиницях	%
високий	21	12,5
середній	42	25
низький	105	62,5

*Джерело: складено автором самостійно*

Отже, можемо констатувати, що переважна більшість респондентів знаходиться на низькому рівні готовності – 62,5%. Як бачимо відповідно до таблиці 3.3 до високого рівня готовності віднесено лише 12,5% респондентів, які володіють знаннями щодо сутності понять «середовище», «простір», «освітнє середовище закладу дошкільної освіти», «педагогічне проєктування», «проєктна діяльність», функцій освітнього середовища. Вважаємо, що такий високий відсоток (62,5%) майбутніх вихователів, які знаходяться на низькому рівні готовності зумовлений відсутністю посібників, що забезпечували б формування у них знань щодо середовищного підходу в дошкільній освіті та застосуванні проєктної діяльності в ЗДО.

Про стан готовності студентів до проєктування освітнього середовища ЗДО за праксеологічним компонентом можемо робити висновки на основі: результатів анкетного опитування, яке охоплювало питання щодо володіння ними практичними вміння, необхідними для проєктування освітнього середовища ЗДО (Додаток Д); рівня виконання студентами професійних завдань під час різних видів практики, практичних завдань у процесі вивчення фахових дисциплін; презентованих студентських проєктів.

Стан готовності до проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти за праксеологічним компонентом подано у табл. 3.4.



Таблиця 3.4

**Рівні готовності майбутніх вихователів  
до проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти  
(за праксеологічним компонентом)**

Рівні готовності:	Кількість студентів:	
	в одиницях	%
високий	16	9,52
середній	70	41,67
низький	82	48,81

*Джерело: складено автором самостійно*

Аналіз результатів засвідчує, що готовність до проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти за праксеологічним компонентом має нижчі показники, ніж за когнітивним, оскільки практичним умінням передують оволодіння теоретичними знаннями. Як бачимо, переважна кількість респондентів знаходиться на низькому рівні готовності – 48,81%; на середньому – 41,67%; на високому лише 9,52% респондентів.

Щодо низького рівня готовності до проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти за праксеологічним компонентом, робимо припущення, що студенти коледжів у процесі проходження педагогічної практики у ЗДО не мали змоги у повній мірі застосувати на практиці уміння та навички проєктної діяльності в ЗДО. Про що свідчать відповіді студентів під час анкетування: 72,6% студентів зазначили, що не мали досвіду проєктної діяльності у ЗДО під час проходження педагогічної практики, а 27,4% студентів, які зазначили, що на практиці мали досвід проєктної діяльності, на питання «Якщо Ви мали досвід проєктної діяльності у ЗДО під час проходження педагогічної практики, поясніть, будь ласка, як саме це відбувалось?» так і не дали конкретної відповіді.

Про стан готовності студентів до проєктування освітнього середовища ЗДО за рефлексивним компонентом можемо стверджувати на основі: результатів анкетного опитування, яке охоплювало питання щодо рефлексивних умінь, самооцінки результатів власної діяльності, самоаналізу, саморегуляції,

самоконтролю, саморозвитку, прогнозування майбутньої діяльності (Додаток Д); результатів виявлення здатності майбутніх вихователів до саморозвитку за допомогою тесту «Здатність до саморозвитку» (Додаток Н); діагностування рефлексії у студентів за допомогою методики О. Карпова (Додаток П); результатів психометричного тесту на виявлення особистісних якостей та стилю поведінки педагога. за S. Dellinger (Додаток Ж).

Стан готовності до проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти (за рефлексивним компонентом) студентів подано у таблиці 3.5.

Таблиця 3.5

**Рівні готовності майбутніх вихователів  
до проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти  
(за рефлексивним компонентом)**

Рівні готовності:	Кількість студентів:	
	в одиницях	%
високий	38	22,62
середній	47	27,98
низький	83	49,40

*Джерело: складено автором самостійно*

Вивчення ставлення майбутніх вихователів до власної готовності щодо проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти; сформованих рефлексивних умінь і навичок; самооцінки особистих досягнень в проєктній діяльності; усвідомлення та оцінювання діяльності інших; володіння навичками корегування власних недоліків; прагнення до професійного розвитку; схильності до емпатії, гнучкості, дає підстави стверджувати – студентам складно здійснювати самоаналіз, самооцінку особистих досягнень в проєктній діяльності. Відтак, на високому рівні готовності знаходяться лише 22,62% респондентів, на середньому – 27,98%, на низькому – 49,40% респондентів, самооцінка готовності яких виявилась завищеною та не мала знанневого підґрунтя.

Відповідно до результатів вивчення рівнів готовності майбутніх вихователів до проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти за аксіологічним, когнітивним, праксеологічним, рефлексивним компонентами визначено їхній загальний рівень готовності до означеного виду діяльності (табл. 3.6).

Таблиця 3.6

**Узагальнені показники рівнів готовності майбутніх вихователів до проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти**

Рівні готовності	Кількість студентів	%
високий	22	13,10
середній	68	40,48
низький	78	46,42
<b>Всього</b>	<b>168</b>	<b>100</b>

*Джерело: складено автором самостійно*

Як бачимо з таблиці 3.6, результати констатувального експерименту доводять, що на високому рівні готовності до проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти знаходиться 13,10% студентів, на середньому – 40,48%, на низькому – 46,42% студентів-майбутніх вихователів ЗДО.

Відтак, результати констатувального етапу експерименту підтвердили значущість і необхідність цілеспрямованої фахової підготовки майбутніх вихователів до проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти, оскільки аналіз емпіричних даних засвідчив їхню недостатню готовність до здійснення означеного виду діяльності. Варто зазначити, що незначна кількість студентів, які закінчують навчання за освітнім рівнем «молодший спеціаліст», йдуть працювати вихователями ЗДО, більшість продовжують навчання в ЗВО на бакалаврських програмах. З огляду на це, вважаємо за необхідне розробити та вдосконалити зміст, форми і методи підготовки вихователів до проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти: оновити програми фахових

навчальних дисциплін; забезпечити методичний супровід, що сприятиме набуттю ґрунтовних та цілісних теоретичних знань і способів їхнього застосування щодо проєктування освітнього середовища ЗДО; модернізувати зміст підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти через оновлення програм практик, що забезпечуватиме формування практичних навичок та умінь застосування проєктних технологій, вправління й підвищення професійної майстерності саме на освітньому рівні «молодший спеціаліст».

*Формувальний етап експерименту* полягав у перевірці ефективності обґрунтованих змісту, форм і методів підготовки майбутніх вихователів до проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти.

Організаційний аспект підготовки майбутніх вихователів до проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти здійснювався за наступними етапами:

– *діагностико-мотиваційним*, який передбачав ознайомлення майбутніх фахівців із особливостями професії вихователя закладу дошкільної освіти; формування позитивних цінностей, професійних якостей та усвідомлення важливості впровадження середовищного підходу в дошкільній освіті;

– *знаннєво-операційним*, завдання якого полягало у формуванні в майбутніх фахівців розуміння сутності понять «середовище», «освітнє середовище закладу дошкільної освіти», «педагогічне проєктування», «проєктна діяльність»; опанування студентами знаннями щодо особливостей проєктування освітнього середовища ЗДО; специфіку організації освітньої діяльності дітей дошкільного віку у спроектованому середовищі; технологію здійснення психолого-педагогічного супроводу дітей дошкільного віку в освітньому середовищі ЗДО; осмислення оцінки, аналізу і діагностики освітнього середовища ЗДО;

– *технологічним*, у процесі якого відбувалась інтеграція здобутих теоретичних знань, формування практичних умінь і навичок щодо проєктування освітнього середовища ЗДО, що реалізувалось шляхом залучення студентів до активної самостійної діяльності, рефлексії.

Поетапність професійної підготовки майбутніх вихователів до проєктування

освітнього середовища закладу дошкільної освіти є взаємопов'язаною і взаємозалежною, реалізація наступного етапу базувалася на результатах, досягнутих на попередніх.

Зупинимося детальніше на характеристиці особливостей експериментального навчання студентів відповідно до визначених етапів. На *діагностично-мотиваційному* етапі найбільше уваги надавалося формуванню гуманістичних цінностей та позитивних соціально-ціннісних установок до впровадження середовищного підходу в дошкільну освіту. Так, в межах навчальної дисципліни «Вступ до спеціальності», а потім – у процесі засвоєння програмового матеріалу навчальних дисциплін: «Педагогіка», «Основи педагогічної майстерності» у студентів під час різних видів практичних завдань із означених дисциплін формувались навички проєктування освітнього середовища та освітнього процесу у ЗДО; розвиток аналітико-проєктних та організаційних умінь. Під час вивчення таких навчальних дисциплін у майбутніх фахівців формувалася стійка позитивна мотивація, переконливість у важливості означеної діяльності, усвідомленні її як необхідної умови успішного професійного становлення, ціннісних орієнтаціях, інтересах, меті, потребах, установках, готовності до подальшого професійного самовдосконалення та самореалізації. У процесі викладання зазначених дисциплін застосовувались: проблемний виклад матеріалу; евристична бесіда; створення інтелектуальних карт; використання проблемних ситуацій; мозковий штурм; SWOT – аналіз; техніка «Декартові координати»; метод «Шість капелюхів мислення», метод «Дерево рішень», кейс-метод, метод проєктів; ділові ігри; круглий стіл; проведення занять за допомогою мережевих комунікацій: інтернет-форум, заняття у режимі відео-конференції за допомогою додатку Hangouts Meet, виконання тестових завдань з використанням сервісу Google Form та ін.

Внаслідок чого в більшості майбутніх вихователів ЗДО, які належали до експериментальних груп, виникало зацікавлення до середовищного підходу в дошкільній освіті, проєктної технології, проєктної культури, проєктної діяльності, особливостей проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти.

Одним із інструментів мотиваційної складової були зустрічі з успішними

випускниками спеціальності Дошкільна освіта у рамках клубу «Людина професії».

Реалізація методики формування готовності майбутніх вихователів до проектування освітнього середовища закладу дошкільної освіти продовжувалася також і під час проходження різних видів практик. Так, під час навчальної практики (II, III курс; 3,4,5 семестр); виробничої (*літня, виховна*) практики (II курс, 4 семестр); виробничої (*методична*) практики (III курс, 6 семестр) здійснювалась модернізація програм практик системою професійно-педагогічних завдань, змістом яких було: застосування засобів діагностування особливостей освітнього середовища відповідно до принципів його проектування; аналіз та оцінка освітнього середовища ЗДО відповідно до експертної карти; проектування освітнього процесу з дітьми дошкільного віку, використовуючи різноманітні освітні форми, методи, засоби, прийоми; розроблення дидактичного забезпечення освітнього середовища ЗДО; проектування ситуації успіху для кожної дитини в освітньому середовищі. Внаслідок чого майбутні вихователі ЗДО набували професійних умінь, а саме: системно аналізувати та добирати освітні концепції; використовувати різноманітні методи вирішення професійних завдань; реалізовувати освітні програми відповідно до освітніх стандартів; використовувати інноваційні форми освітньої діяльності з дітьми дошкільного віку; проектувати психологічно доцільне та безпечне освітнє середовище ЗДО; використовувати можливості освітнього середовища для досягнення особистісних, метапредметних та предметних освітніх результатів, забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО.

На знаннево-операційному етапі відбувалося формування базових складових когнітивного компонента готовності за допомогою навчальних дисциплін: «Вступ до спеціальності» (I курс, 2 семестр), «Педагогіка» (II, III курс, 3-6 семестр), «Основи педагогічної майстерності» (III курс, 5 семестр). Вбачаємо вирішення проблеми підготовки майбутніх вихователів до проектування освітнього середовища закладу дошкільної освіти через поєднання комплексної підготовки на основі здобутих знань із базових дисциплін, що викладаються у

закладі вищої освіти та спеціальної підготовки.

На семінарських заняттях: семінар-діалог «Характеристика структури системи оцінювання якості освітнього середовища ЗДО», семінар-дискусія «Характеристика принципів та підходів до проектування освітнього середовища ЗДО» студенти опанували теоретико-методологічні основи проєктної діяльності та середовищної взаємодії, у них формувались проєктні практичні уміння та навички, майбутні фахівці опанували проєктні технології. На семінарських заняттях майбутні вихователі ЗДО презентували власні проєкти «Предметно-розвивальне середовище ЗДО», у процесі роботи над якими майбутні фахівці осягали реальні процеси, проживали конкретні ситуації подолання труднощів, розвивали власне проєктне ставлення до світу.

Важливою умовою сформованості когнітивного компонента готовності майбутніх вихователів ЗДО було також опанування ними знань щодо середовищного підходу у дошкільній освіті, освітнього середовища ЗДО, педагогічного проектування, проєктної культури, проєктної діяльності вихователя. Саме тому, студентам було запропоновано дібрати завдання, здійснити науково-пошукову роботу та підготувати проєкти за темами: «Історичні факти становлення педагогіки середовища», «Предметно-розвивальне середовище ЗДО».

Варто зазначити, що однією із важливих умов формування когнітивного компонента готовності є застосування віртуального тьюторіалу: лекції онлайн, відео-лекції, семінари з використанням відео-кейсів, відео-фрагменти конспектів занять в закладах дошкільної освіти, освітні сайти, вебінари фахівців дошкільної освіти.

На практичних заняттях із навчальних дисциплін використовувався кейс-метод. Студентам пропонувались такі кейси: «Створення ситуації успіху для дитини дошкільного віку в освітньому середовищі ЗДО», «Взаємодія вихователя з батьками в освітньому середовищі ЗДО», «Індивідуальний комфорт та емоційне благополуччя кожної дитини і дорослого в освітньому середовищі ЗДО», «Психологічна безпека освітнього середовища ЗДО: розвиток особистості дитини дошкільного віку» та ін.,

що дозволяло об'єднати теорію і практику; розвивати: здібності приймати нестандартні та оригінальні рішення, ініціативність, аналітичні та оцінювальні навички, вміння працювати в команді; навчати аналізувати широкий спектр інформації, знаходити найбільш раціональне рішення задекларованої проблеми; сприяти формуванню у студентів аналітичного мислення, формуванню професійної компетентності.

Здійснити формування когнітивного компонента готовності майбутніх вихователів до проєктування освітнього середовища під час педагогічного експерименту допоміг організований педагогічний клуб «Steps» у рамках якого відбувались зустрічі з успішними фахівцями дошкільної освіти, майстер-класи, круглі столи, професійні тренінги, вебінари та ін.; проведення виїзних занять на базі опорних ЗДО; залучення студентів до онлайн вебінарів з актуальних проблем сучасної дошкільної освіти, майстер-класів педагогів-новаторів (Цифрове видавництво MCFR, Тренінговий центр «Сертифіковані українські технології освіти», Всеосвіта, «Центр Знань», Освіторія та ін.).

Продемонструвати набуті теоретичні знання, практичні вміння та навички майбутні вихователі ЗДО мали змогу під час проходження виробничої (літня, виховна) практики (II курс, 4 семестр, 3 тижні), розробляючи власні діагностичні методики оцінювання якості освітнього середовища ЗДО, створюючи методичні портфоліо з розроблення дизайн моделі освітнього середовища сучасного ЗДО.

Основною формою організації технологічного етапу мотиваційного, когнітивного та праксеологічного компонентів у системі експериментального дослідження було визначено виробничу (методична) практику (III курс, 6 семестр, 4 тижні). Відтак, зміст програми виробничої (методичної) практики студентів III курсу (6 семестр) було оновлено спеціально розробленими практичними завданнями, що передбачали аналіз та оцінку освітнього середовища ЗДО відповідно до експертної карти, розроблення дидактичного забезпечення освітнього середовища ЗДО.

Процес і результат виконання студентами завдань виробничої (методичної) практики аналізувалися вихователями, керівниками практики, методистом та



завідувачем практики, студентами групи під час колективного обговорення, усних і письмових звітів на звітній конференції з практики. Після завершення виробничої (методичної) практики здійснювалось анкетування студентів – майбутніх вихователів ЗДО з метою з'ясування труднощів, які виникали у них під час практики.

Отже, виробнича (методична) практика дала змогу студентам – майбутнім вихователям ЗДО не лише набути практичних умінь та навичок під час проєктування освітнього середовища ЗДО, але й визначити позитивні та негативні аспекти такого виду діяльності.

Оцінювання готовності майбутніх фахівців за праксеологічним компонентом відбувалося за допомогою реалізації завдань виробничої (методичної) практики, які уможливили визначати повноту і розгорнутість дій на всіх рівнях засвоєння, локального відтворення, моделювання і системного включення.

Формування базових складових рефлексивного компонента готовності майбутніх вихователів до проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти відбувалося за допомогою організації та проведення підсумкових занять, дискусій з фахових дисциплін, проведення виїзних занять на базі опорних ЗДО тощо.

Однією з потужних, ефективних форм, яка забезпечує рефлексію стало створення проєкту «Портфоліо майбутнього вихователя», що дозволило формувати навички рефлексивної та оцінювальної діяльності студентів, заохочувати їх до активності та самостійності, стимулювати та підтримувати освітню мотивацію, визначати динаміку розвитку освітньої діяльності, встановлювати причини підвищення або зниження рівня досягнень студентів, враховувати досягнуті результати з різних видів діяльності: освітньої, творчої, пошуково-дослідницької, проєктної, соціальної та ін.

У додатках Н, П подаємо тест для студентів «Здатність до саморозвитку» та опитувальник «Діагностика рефлексії (методика О. Карпова)».

Результатом впровадження розроблених змісту, форм і методів підготовки майбутніх вихователів до проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти стало глибоке усвідомлення студентами значення періоду дитинства у житті людини, оволодіння теоретичними знаннями (усвідомлення потреби в здобутті знань з проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти, стійкий інтерес до фахової діяльності) та розумовими операціями, які є основою феномена, що формується, визначення провідних мотивів професійної діяльності майбутніх фахівців дошкільної освіти. Під час формувального етапу педагогічного експерименту студенти отримували інформацію, необхідну для здійснення проєктної діяльності. Результатом проходження зазначеного етапу стало опанування діями, що становлять такі групи умінь: прогностичні, проєктні, інтерактивні. Операції, необхідні для формування таких груп умінь, відпрацьовувалися шляхом виконання вправ, тестів, вирішення ситуаційних завдань під час реалізації самостійних, індивідуальних завдань та позааудиторної роботи. На практичному етапі формування готовності майбутніх вихователів до проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти увагу було зосереджено на виробленні у студентів умінь діяти у нових мінливих професійних ситуаціях. Результатом цього етапу стала сформованість проєктної діяльності студентів шляхом моделювання проблемних ситуацій, організації ділових, імітаційних ігор, тренінгів, web-квестів та позааудиторної діяльності. Як підсумок, результатом стали сформовані всі групи зазначених умінь, які є доскональними, відпрацьованими і можуть бути застосовані в професійних ситуаціях. Підвищенню ефективності процесу формування готовності майбутніх вихователів до проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти сприяло моделювання проблемних ситуацій та їхнє вирішення в період проходження студентами професійної практики, що потребувало від них самостійності, ініціативності, творчого підходу, наполегливості тощо.

Формувальний етап педагогічного експерименту припускав перевірку ефективності розроблених змісту, форм і методів підготовки майбутніх

вихователів до проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти, під час якого здійснено якісний аналіз отриманих результатів. Відтак, результати педагогічного експерименту дають підстави констатувати ефективність розроблених змісту, форм і методів відповідно до визначених критеріїв і компонентів (мотиваційного, когнітивного, праксеологічного, рефлексивного) готовності майбутніх вихователів до проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти.

Отже, нами визначено мету, завдання, етапи і зміст педагогічного експерименту. Встановлено, що підготовка майбутніх вихователів до проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти здійснювалася під час вивчення фахових навчальних дисциплін: «Вступ до спеціальності», «Педагогіка», «Основи педагогічної майстерності»; під час різних видів практик, що передбачало модернізацію програм практик через включення додаткових творчих, проблемних завдань, які спрямовувались на системне оволодіння практичними знаннями та вміннями, необхідними для ефективної проєктної діяльності в закладі дошкільної освіти.

### **3.2. Аналіз результатів експериментальної роботи**

Перевірка ефективності обґрунтованих змісту, форм і методів підготовки майбутніх вихователів до проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти та методика проведення педагогічного експерименту, охарактеризовані у попередньому розділі, відображені в результатах виконаного дослідження. За основу експериментального навчання було взято методику формувального експерименту, сутність якого полягала в тому, що зміст, форми і методи вводилися поетапно, до змісту вносилися певні корективи з метою вдосконалення підготовки майбутніх вихователів до проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти. Засобами вимірювання динаміки сформованості готовності майбутніх вихователів до проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти за мотиваційним компонентом були:

психолого-педагогічне спостереження, бесіди, анкетування, есе, професійні завдання під час проходження студентами різних видів практик, що дало змогу встановити професійну спрямованість, з'ясувати зовнішню та внутрішню мотивацію на засвоєння знань, формування, закріплення і вдосконалення практичних умінь і навичок.

Визначення стану готовності майбутніх вихователів до проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти за когнітивним компонентом проаналізовано за результатами успішності студентів під час засвоєння фахових дисциплін «Вступ до спеціальності» (I курс, 2 семестр), «Педагогіка» (II, III курс, 3-6 семестр), «Основи педагогічної майстерності» (III курс, 5 семестр); виробничої (літня, виховна) практики (II курс, 4 семестр), виробничої (методична) практики (III курс, 6 семестр).

Педагогічне спостереження за сформованими практичними умінь у майбутніх вихователів ЗДО дало змогу оцінити ступінь готовності студентів до проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти за праксеологічним компонентом.

Для того, щоб розпочати дослідження, ми визначились із часовими та кількісними межами експерименту. Студентів I курсу денної форм навчання напряму підготовки 01 Освіта спеціальності 012 Дошкільна освіта Фахового коледжу «Універсум» Київського університету імені Бориса Грінченка, Педагогічного фахового коледжу Львівського національного університету імені Івана Франка, КЗ СОР «Лебединський фаховий педагогічний коледж імені А.С.Макаренка» було розподілено на експериментальні та контрольні групи. Результати формувального експерименту подаються нами після проходження студентами виробничої (методичної) практики студентів III курсу (6 семестр).

До участі в експерименті було залучено 318 студентів, розподілено на контрольну (168 осіб) та експериментальну (150 осіб) групи. На початку та наприкінці експерименту кількісне співвідношення в експериментальних і контрольних групах було дотримане як однакове, що дає підстави стверджувати про достовірність отриманих результатів.

У ході експерименту проведено один констатувальний, два контрольні та один підсумковий зрізи. Перший зріз (констатувальний) дав змогу встановити вихідний рівень готовності майбутніх вихователів до проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти на першому курсі у I семестрі. Контрольні зрізи проводилися для встановлення динаміки формування компонентів готовності майбутніх вихователів до проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти після засвоєння фахових дисциплін «Вступ до спеціальності» (I курс, 2 семестр), «Педагогіка» (II, III курс, 3-6 семестр), «Основи педагогічної майстерності» (III курс, 5 семестр), виробничої (літня, виховна) практики (II курс, 4 семестр). Підсумковий зріз, що припадав на проходження виробничої (методична) практики (III курс, 6 семестр) був за своєю сутністю завершальним і дав змогу зробити висновки про сформований рівень готовності майбутніх вихователів до проєктування освітнього середовища ЗДО за визначеними компонентами у процесі фахової підготовки.

Порівняння розподілу студентів КГ та ЕГ за рівнями готовності майбутніх вихователів до проєктування освітнього середовища ЗДО відповідно до результатів констатувального експерименту здійснювали за формулою:

$$R_p = \frac{K_p}{n} \times 100 \% , \text{ де: } K_p - \text{кількість студентів за } p - \text{рівнем; } p - \text{рівень} -$$

рівень готовності майбутніх вихователів до проєктування освітнього середовища ЗДО (низький, середній, високий);  $n$  – кількість студентів у групі;  $R_p$  – частка студентів від загальної кількості тих, кому властивий цей рівень [404].

Отримані показники засвідчили, що у студентів як КГ так і ЕГ результати сформованості рівнів готовності до проєктування освітнього середовища ЗДО були майже однакові. Зазначимо, що у більшості з них переважали низький і середній рівні готовності до проєктування освітнього середовища ЗДО. Результати сформованості компонентів готовності до проєктування освітнього середовища ЗДО за рівнями у студентів контрольної та експериментальної груп на констатувальному етапі дослідження подано у таблиці 3.7.

Таблиця 3.7

**Сформованість компонентів готовності майбутніх вихователів до проектування освітнього середовища закладу дошкільної освіти (констатувальний етап, у %)**

Рівні готовності	Групи	Компоненти готовності			
		Аксіологічний	Когнітивний	Праксеологічний	Рефлексивний
		Значення (у %)			
Високий	КГ	8,33%	12,5%	9,52%	22,62%
	ЕГ	10,72%	13,5%	10,77%	24,83%
Середній	КГ	66,07%	25%	41,67%	27,98%
	ЕГ	67,40%	27,30%	44%	28,60%
Низький	КГ	25,60%	62,5%	48,81%	49,40%
	ЕГ	21,88%	59,20%	45,33%	46,57%

*Джерело: складено автором самостійно*

Констатувальний етап експерименту дав можливість визначити рівень готовності майбутніх вихователів до проектування освітнього середовища закладу дошкільної освіти контрольної та експериментальної груп за всіма компонентами (таблиця 3.8).

Таблиця 3.8

**Рівні готовності майбутніх вихователів до проектування освітнього середовища закладу дошкільної освіти (констатувальний етап експерименту, у %)**

Рівні готовності	Показники (у %)	
	Контрольна група	Експериментальна група
Високий	13,24%	15%
Середній	40,18%	41,80%
Низький	46,58%	43,20%

*Джерело: складено автором самостійно*

Результати порівняння проведених упродовж експерименту зрізів засвідчили, що досліджуваний процес готовності майбутніх вихователів до проектування освітнього середовища закладу дошкільної освіти у студентів

експериментальної групи відбувався більш інтенсивно. Результати відображені у таблиці 3.9.

Щодо результатів готовності студентів до проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти контрольної групи, то встановлено, що рівень готовності студентів не повною мірою забезпечує сучасні вимоги до проєктної діяльності в ЗДО. Майбутні вихователі ЗДО безперечно розуміють значущість проблеми середовищного підходу в дошкільній освіті, вважають проблему проєктування освітнього середовища ЗДО необхідною складовою підготовки, проте зріз успішності засвідчив, що більшість студентів не володіють знаннями про середовище, проєктування, проєктну діяльність, проєктну культуру та не чітко розуміють їхню сутність. Разом з тим, у студентів експериментальної групи у процесі фахової підготовки цілеспрямовано формувалося ціннісне ставлення до проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти за аксіологічним компонентом.

Таблиця 3.9

**Рівень готовності майбутніх вихователів до проєктування  
освітнього середовища закладу дошкільної освіти  
за результатами проведених зрізів**

Компоненти	Рівні готовності	Констатувальний зріз		Перший контрольний зріз		Другий контрольний зріз		Підсумковий зріз	
		Значення (у %)							
		КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Аксіологічний	Високий	8,33	10,72	10,08	15,68	12,4	26,18	27,38	24,77
	Середній	66,07	67,40	68,39	68,31	69,55	72,01	67,86	74,77
	Низький	25,60	21,88	21,53	16,01	18,05	1,81	4,8	0,77
Когнітивний	Високий	12,50	13,50	13,66	15,64	16,57	21,81	17,26	40
	Середній	25	27,30	27,33	28,32	29,07	39,29	32,74	46,77
	Низький	62,50	59,20	59,01	56,04	54,36	38,90	50	13,33
Праксеологічний	Високий	9,52	10,77	10,68	12,73	14,76	23,43	16,5	34
	Середній	41,67	44	44	44,89	53,88	59,09	55,62	62,77

Компоненти	Рівні готовності	Констатувальний зріз		Перший контрольний зріз		Другий контрольний зріз		Підсумковий зріз	
		Значення (у %)							
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	
	Низький	48,81	45,33	45,32	42,38	31,36	17,48	27,88	3,33
Рефлексивний	Високий	22,62	24,83	23,59	25,87	36,44	38,07	38,70	49,33
	Середній	27,98	28,60	34,27	36,60	35,23	51,61	38,70	46
	Низький	49,40	46,57	42,14	37,53	28,33	10,32	22,60	4,77

*Джерело: складено автором самостійно*

У студентів з'явилося усвідомлення гуманістичних цінностей та позитивних соціально-ціннісних установок, прагнення достатньою мірою опанувати вміннями проектування освітнього середовища ЗДО, здійснювати проектну діяльність в закладі дошкільної освіти.

Щодо рівнів готовності за когнітивним компонентом спостерігаються відмінності між результатами контрольної та експериментальної груп. Під час експериментального навчання студенти одержували нові та поглиблювали здобуті теоретичні знання, які є складовими готовності за когнітивним компонентом, а відповідно, їх обсяг збільшився. Високим показникам в експериментальній групі сприяли спеціальні пошукові завдання з навчальних дисциплін.

Ознайомлення з результатами готовності за праксеологічним компонентом студентів засвідчило, що суттєві зрушення у показниках готовності до проектування освітнього середовища ЗДО за високим рівнем забезпечили обґрунтовані зміст, форми і методи підготовки майбутніх фахівців до проектування освітнього середовища ЗДО. Оскільки саме оволодіння структурою праксеологічного компонента наближає майбутнього вихователя до проектування освітнього середовища ЗДО на належному професійному рівні.

Щодо рівнів готовності за рефлексивним компонентом, також спостерігаються відмінності між результатами контрольної та експериментальної груп. Збільшення відсотків студентів експериментальної групи за визначеним



компонентом характеризується активним включенням їх у процес координації власної поведінки у процесі практичної підготовки відповідно до мінливих умов та власного психоемоційного стану; певними поведінковими проявами: час на міркування над власною професійною діяльністю, ступінь розгорнутості процесу прийняття професійних рішень; схильністю до самоаналізу, самооцінки.

Зміни у показниках в експериментальній та контрольній групах у цифровому та відсотковому значеннях до експерименту (констатувальний етап) і після (контрольний етап дослідження), наведені у табл. 3.10 та відображають суттєві зміни у рівнях сформованості кожного компонента готовності майбутніх вихователів до проектування освітнього середовища закладу дошкільної освіти.

Отже, аналіз даних підтверджує, що сформованість високого рівня готовності майбутніх вихователів до проектування освітнього середовища закладу дошкільної освіти значно зросла за всіма компонентами.

Таблиця 3.10

**Результати сформованості компонентів готовності майбутніх вихователів до проектування освітнього середовища ЗДО контрольної та експериментальної груп за рівнями**

Компоненти	Рівні	Показники до експерименту				Показники після експерименту			
		КГ (168 осіб)		ЕГ (150 осіб)		КГ (168 осіб)		ЕГ (150 осіб)	
		Осіб	%	Осіб	%	Осіб	%	Осіб	%
Аксіологічний	Високий	14	8,33	16	10,72	46	27,38	55	36,57
	Середній	111	66,07	101	67,40	114	67,82	94	62,66
	Низький	43	25,60	33	21,88	8	4,80	1	0,77
Когнітивний	Високий	21	12,50	20	13,50	29	17,26	60	40
	Середній	42	25	42	27,30	55	32,74	70	46,67
	Низький	105	62,50	88	59,20	84	50	20	13,33

Компоненти	Рівні	Показники до експерименту				Показники після експерименту			
		КГ (168 осіб)		ЕГ (150 осіб)		КГ (168 осіб)		ЕГ (150 осіб)	
		Осіб	%	Осіб	%	Осіб	%	Осіб	%
Праксеологчний	Високий	16	9,52	16	10,77	28	16,50	51	34
	Середній	70	41,67	66	44	93	55,62	94	62,67
	Низький	82	48,81	68	45,23	47	27,88	5	3,33
Рефлексивний	Високий	38	22,62	37	24,83	65	38,70	74	49,23
	Середній	47	27,98	43	28,60	65	38,70	69	46
	Низький	83	49,40	70	46,57	38	22,60	7	4,77

*Джерело: складено автором самостійно*

Різниця у динаміці готовності майбутніх вихователів до проектування освітнього середовища закладу дошкільної освіти у процесі фахової підготовки КГ і ЕК за компонентами обчислено за формулою:  $x = x_2 - x_1$ , де  $x$  – результат динаміки зростання рівня за відповідним компонентом;  $x_1$  – показник рівня за відповідним компонентом у КГ (у %);  $x_2$  – показник рівня за відповідним компонентом в ЕГ (у %);  $x_1$  та  $x_2$  визначені як середні кількісні показники готовності за відповідним компонентом у КГ та ЕГ.

Динаміку змін у готовності майбутніх вихователів до проектування освітнього середовища закладу дошкільної освіти у процесі фахової підготовки КГ і ЕГ (до та після експерименту) відображено у таблиці нижче.

Динаміка зі знаком «+» високого рівня спостерігається при формуванні кожного компонента готовності. Порівнюючи показники КГ та ЕГ, можемо зробити висновок, що результати сформованості компонентів у майбутніх вихователів ЕГ перевищують результати КГ. Це свідчить про те, що розроблена нами методика формувального експерименту є ефективною.

Таблиця 3.11

**Динаміка готовності майбутніх вихователів до проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти у процесі фахової підготовки (у %)**

Компоненти готовності	Хід експерименту	Контрольна група			Експериментальна група		
		Рівні					
		Високий	Середній	Низький	Високий	Середній	Низький
<b>Аксіологічний</b>	До	8,33	66,07	25,60	10,72	67,40	21,88
	Після	27,38	67,86	4,80	36,00	62,66	0,77
	Динаміка	+19,05	+1,79	-20,8	+14,05	-4,74	-21,11
<b>Когнітивний</b>	До	12,5	25	62,50	13,50	27,30	59,20
	Після	17,26	32,74	50	40	46,77	13,33
	Динаміка	+4,76	+7,74	-12,5	+26,50	+19,47	-45,87
<b>Праксеологічний</b>	До	9,52	41,67	48,81	10,43	43,90	45,67
	Після	16,5	55,62	27,88	34	62,77	3,33
	Динаміка	+6,98	+13,95	-20,93	+23,57	+18,87	-42,34
<b>Рефлексивний</b>	До	22,62	27,98	49,40	24,83	28,60	46,57
	Після	38,70	38,70	22,60	49,33	46	4,77
	Динаміка	+16,08	+10,72	-26,80	+24,50	+17,40	-41,8

*Джерело: складено автором самостійно*

Зміни у показниках низького рівня професійної адаптації студентів ЕГ, а саме динаміка зі знаком «-» цих показників дає змогу стверджувати про ефективність впровадження обґрунтованих змісту, форм і методів та позитивні результати дослідження. Зазначимо, що зміни у показниках відбулися як у студентів КГ, так і ЕГ. Аналіз даних засвідчив, що в результаті експерименту майбутні вихователі ЕГ виявили більш високі показники готовності до проєктування освітнього середовища ЗДО.

З метою порівняльного оцінювання узагальнених результатів досліджуваного процесу підготовки майбутніх вихователів до проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти в таблиці 3.12 подаємо

показники, отримані у ході констатувального й формувального етапів експерименту.

Таблиця 3.12

**Стан професійної готовності майбутніх вихователів до проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти у процесі фахової підготовки (у %)**

Рівні	Констатувальний етап		Формувальний етап	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Високий	13,24	14,95	24,96	39,83
Середній	40,18	41,82	48,73	54,55
Низький	46,57	43,25	26,32	5,55

*Джерело:* складено автором самостійно

Аналізуючи отримані результати, можемо стверджувати, що після проведення експерименту показники готовності майбутніх вихователів до проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти ЕГ виявились більш високі, ніж у студентів КГ, що відображено через збільшення частки тих студентів, які мають високий та достатній рівні готовності.

**Дослідження за допомогою похибки:**

Такі обчислення показників, як:

- *зміни показників рівнів готовності майбутнього вихователя* ( $ДН=ДЕ-ПЕ$ , де: ДН – динаміка за кожним рівнем; ДЕ – показник рівня за кожним компонентом до експерименту (у %); ПЕ – показник рівня готовності до проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти за кожним компонентом після експерименту (у %));

- *підтвердження достовірності отриманих процентних чисел та їхньої різниці за формулою різниці процентних чисел та середнього відношення похибки різниці процентних чисел* ( $Д = P_1 - P_2$ , де  $P_1$  – результат у ЕГ (у %),  $P_2$  – результат у КГ (у %));

- *середня похибка різниці процентних чисел за формулою:*

$M_d = \sqrt{\frac{p_1 q_1}{n_1} + \frac{p_2 q_2}{n_2}}$ , де  $M_d$  – середня похибка різниці процентних чисел,

$p_1$  і  $p_2$  – результати у , а  $q_1$  і  $q_2$  – відповідно  $100 - p_1$  і  $100 - p_2$  ,  $n_1$  і  $n_2$  – кількість явищ, що досліджуються), дали змогу встановити, що коли різниця процентних чисел у два рази більша середньої похибки різниці процентних чисел ( $t > 2$ ), то можна різницю між двома процентними числами вважати довірчою, а при трикратній похибці ( $t > 3$ ) – різниця абсолютно довірча ( $t = \frac{D}{M_d}$ ).

Отже, експериментальна перевірка підтвердила ефективність обґрунтованих змісту, форм і методів підготовки майбутніх вихователів до проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти у процесі фахової підготовки. Високий рівень за всіма компонентами мають 39,83% студентів ЕГ і 24,96% – КГ; середній відповідно – 54,55% і 48,73%; низький – 5,55% і 26,32%. У результаті експериментальної роботи в контрольній групі високий рівень готовності майбутніх вихователів до проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти у процесі фахової підготовки зріс порівняно із констатувальним етапом на 11,72 %; середній – на 8,55 %; низький зменшився – на 20,25 %. В експериментальній групі високий рівень зріс на 22,08 %; середній – на 15,75 %; низький – зменшився на 37,70 %. Відтак, в експериментальній групі отримано кращі результати у відсотковому відношенні.

#### **Дослідження за допомогою критерію узгодженості Пірсона ( $\chi^2$ ).**

За таблицею критичних точок розподілу ( $\chi^2$ ) за визначеним рівнем значущості 0,05 і числом свободи  $k=L-1=3-1=2$  знаходимо критичну точку  $\chi^2_{кр}$  критичне значення:  $(0,05,2) = 5,99$ . Необхідно перевірити чи привело до змін проведення експерименту. Використовуючи дані таблиці про результати сформованості компонентів готовності бачимо, що до початку експерименту групи (контрольна і експериментальна) за рівнями не відрізнялись. Після проведення експерименту зміни відбулися. Наведемо таблицю та аналіз даних.

Таблиця 3.13

Компоненти	До		Після	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Аксіологічний	$\chi^2_{кр} > \chi^2_{екс}$	$\chi^2_{кр} > \chi^2_{екс}$	$\chi^2_{кр} < \chi^2_{екс}$	$\chi^2_{кр} < \chi^2_{екс}$
Когнітивний	$\chi^2_{кр} > \chi^2_{екс}$	$\chi^2_{кр} > \chi^2_{екс}$	$\chi^2_{кр} < \chi^2_{екс}$	$\chi^2_{кр} < \chi^2_{екс}$
Праксеологічний	$\chi^2_{кр} > \chi^2_{екс}$	$\chi^2_{кр} > \chi^2_{екс}$	$\chi^2_{кр} < \chi^2_{екс}$	$\chi^2_{кр} < \chi^2_{екс}$
Рефлексивний	$\chi^2_{кр} > \chi^2_{екс}$	$\chi^2_{кр} > \chi^2_{екс}$	$\chi^2_{кр} < \chi^2_{екс}$	$\chi^2_{кр} < \chi^2_{екс}$

Отже, до початку експерименту по всіх компонентах мали, що  $\chi^2_{кр} > \chi^2_{екс}$ .

Після проведення експерименту отримали, що  $\chi^2_{кр} < \chi^2_{екс}$  для кожної групи за відповідним компонентом.

Візьмемо аксіологічний, когнітивний, праксеологічний, рефлексивний компоненти для обох груп та за критерієм переконаємося в достовірності розрахунків (використовуємо табличний редактор Excel) (Рис. 3.1, 3.2, 3.3, 3.4).

### Аксіологічний компонент

Розрахунок до початку експерименту							
	Рівні професійної адаптації	Показники до експерименту КГ	Показники до експерименту ЕГ				
	L	mi	ni	ni/N	mi/M	(ni/N-mi/M)^2	((ni/N-mi/M)^2)/(ni+mi)
	Високий	14	16	0,106667	0,083333	0,000544444	1,81481E-05
	Середній	111	101	0,673333	0,660714	0,00015924	7,51134E-07
	Низький	43	33	0,22	0,255952	0,001292574	1,70075E-05
	Сума	168	150				3,59068E-05
		M	N				$\chi^2_{екс} =$ 0,90485213

Розрахунок після експерименту							
	Рівні професійної адаптації	Показники після експерименту КГ	Показники після експерименту ЕГ				
	L	mi	ni	ni/N	mi/M	(ni/N-mi/M)^2	((ni/N-mi/M)^2)/(ni+mi)
	Високий	46	55	0,366667	0,27381	0,008622449	8,53708E-05
	Середній	114	94	0,626667	0,678571	0,002694104	1,29524E-05
	Низький	8	1	0,006667	0,047619	0,001677098	0,000186344
	Сума	168	150				0,000284667
							$\chi^2_{екс} =$ 7,173617821

Рис. 3.1. Динаміка змін за аксіологічним компонентом

## Когнітивний компонент

	A	B	C	D	E	F	G	H	I
1	Розрахунок до початку експерименту								
2			Рівні професійної адаптації	Показники до експерименту КГ	Показники до експерименту ЕГ				
3			L	mi	ni	ni/N	mi/M	$(ni/N-mi/M)^2$	$((ni/N-mi/M)^2)/(ni+mi)$
4			Високий	21	20	0,133333	0,125	6,94444E-05	1,69377E-06
5			Середній	42	42	0,28	0,25	0,0009	1,07143E-05
6			Низький	105	88	0,586667	0,625	0,001469444	7,6137E-06
7		Когнітивний	Сума	168	150				2,00218E-05
8									
9								$\chi^2_{\text{емп}} =$	0,504548212
10									
	L	M	N	O	P	Q		R	
	Розрахунок після початку експерименту								
			Рівні професійної адаптації	Показники після експерименту КГ	Показники після експерименту ЕГ				
			L	mi	ni	ni/N	mi/M	$(ni/N-mi/M)^2$	$((ni/N-mi/M)^2)/(ni+mi)$
			Високий	29	60	0,4	0,172619	0,051702098	0,000580922
			Середній	55	70	0,466667	0,327381	0,01940051	0,000155204
			Низький	84	20	0,133333	0,5	0,134444444	0,001292735
			Сума	168	150				0,002028862
								$\chi^2_{\text{емп}} =$	51,12731152

Рис. 3.2. Динаміка змін за когнітивним компонентом

## Праксеологічний компонент

	B	C	D	E	F	G	H	I	
	Розрахунок до початку експерименту								
			Рівні професійної адаптації	Показники до експерименту КГ	Показники до експерименту ЕГ				
			L	mi	ni	ni/N	mi/M	$(ni/N-mi/M)^2$	$((ni/N-mi/M)^2)/(ni+mi)$
			Високий	16	16	0,106667	0,095238	0,000130612	4,08163E-06
			Середній	70	66	0,44	0,416667	0,000544444	4,00327E-06
			Низький	82	68	0,453333	0,488095	0,00120839	8,05593E-06
		Праксеологічний	Сума	168	150				1,61408E-05
								$\chi^2_{\text{емп}} =$	0,40674902
	L	M	N	O	P	Q		R	
	Розрахунок після початку експерименту								
			Рівні професійної адаптації	Показники після експерименту КГ	Показники після експерименту ЕГ				
			L	mi	ni	ni/N	mi/M	$(ni/N-mi/M)^2$	$((ni/N-mi/M)^2)/(ni+mi)$
			Високий	28	51	0,34	0,166667	0,030044444	0,000380309
			Середній	93	94	0,626667	0,553571	0,005342914	2,85717E-05
			Низький	47	5	0,033333	0,279762	0,060727041	0,001167828
			Сума	168	150				0,001576709
								$\chi^2_{\text{емп}} =$	39,73306335

Рис. 3.3. Динаміка змін за праксеологічним компонентом

## Рефлексивний компонент

Розрахунок до початку експерименту							
	Рівні професійної адаптації	Показники до експерименту КГ	Показники до експерименту ЕГ				
	L	mi	ni	ni/N	mi/M	$(ni/N-mi/M)^2$	$((ni/N-mi/M)^2)/(ni+mi)$
Високий		38	37	0,246667	0,22619	0,000419274	5,59033E-06
Середній		47	43	0,286667	0,279762	4,76757E-05	5,2973E-07
Низький		83	70	0,466667	0,494048	0,000749717	4,90011E-06
Рефлексивний	Сума	168	150				1,10202E-05
						$\chi^2_{\text{теор}} =$	0,277708123

Розрахунок після початку експерименту							
	Рівні професійної адаптації	Показники після експерименту КГ	Показники після експерименту ЕГ				
	L	mi	ni	ni/N	mi/M	$(ni/N-mi/M)^2$	$((ni/N-mi/M)^2)/(ni+mi)$
Високий		65	74	0,493333	0,386905	0,011327041	8,14895E-05
Середній		65	69	0,46	0,386905	0,005342914	3,98725E-05
Низький		38	7	0,046667	0,22619	0,032228798	0,000716196
	Сума	168	150				0,000837558
						$\chi^2_{\text{теор}} =$	21,10644922

Рис. 3.4. Динаміка змін за рефлексивним компонентом

Отже, представлений аналіз дає змогу стверджувати, що після завершення експерименту експериментальна група має суттєво кращі показники ніж контрольна група, що підтверджено за допомогою **критерію узгодженості Пірсона ( $\chi^2$ )**. Це засвідчує, ефективність обґрунтованих змісту, форм і методів підготовки майбутніх вихователів до проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти.

### Висновки до третього розділу

Для перевірки ефективності обґрунтованих змісту, форм і методів було проведено експеримент, що передбачав чотири етапи (підготовчий, констатувальний, формувальний, контрольний), який тривав з 2017-2020 рр.

До експериментальної роботи було залучено Фаховий коледж «Універсум» Київського університету імені Бориса Грінченка, Педагогічний фаховий коледж



Львівського національного університету ім. Івана Франка, Комунальний заклад Сумської обласної ради «Лебединський педагогічний фаховий коледж імені А.С. Макаренка».

На підготовчому етапі експерименту розроблено програму та методику його проведення, сформовано експериментальну (150 осіб) та контрольну (168 осіб) групи студентів; групу вихователів-практиків з досвідом роботи понад 3 роки.

Розроблено діагностичний інструментарій (анкети, комплексний тест для визначення рівня знань майбутніх вихователів щодо проєктування освітнього середовища ЗДО, теми для есе, психологічні тестові діагностики) та сплановано комплекс діагностичних процедур.

На констатувальному етапі проведено пілотажне дослідження на вибірці вихователів-практиків та студентів випускних курсів. Зосереджено зусилля на дотримання педагогічних умов, що забезпечують результативність процесу формування у майбутніх вихователів компонентів готовності проєктувати освітнє середовище закладу дошкільної освіти: створення інноваційного середовища професійної підготовки вихователів ЗДО, яке сприятиме особистісній активності здобувачів освіти; застосування технологічного підходу в навчанні, інноваційних методів, які активізують пізнавальну та стимулюють практичну діяльність; формування особистого досвіду майбутніх вихователів проєктування освітнього середовища ЗДО.

Формувальний етап експерименту був спрямований на впровадження обґрунтованих змісту, форм і методів підготовки майбутніх вихователів до проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти; актуалізувались знання про середовищний підхід, особливості проєктування освітнього середовища ЗДО; застосовувались форми й методи організації навчальної та квазіпрофесійної діяльності студентів запропоновані у Розділі 2. Експериментальна робота здійснювалась у межах визначених дисциплін («Вступ до спеціальності», «Педагогіка», «Основи педагогічної майстерності»), під час проходження студентами різних видів практик та різних видів позааудиторної активності (клуб «Людина професії», педагогічний клуб «Steps», вебінари).

На контрольному етапі експерименту проведено підсумковий зріз готовності майбутніх вихователів до проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти; оброблено здобуті емпіричні дані; співвіднесено результати експерименту з поставленою метою і завданнями; здійснено порівняльний аналіз результатів у контрольних і експериментальних групах, зроблені висновки, узагальнення та відкориговано запропоновані зміст, форми і методи підготовки майбутніх вихователів до проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти відповідно до задалегідь спроєктованого результату. Оцінювання здійснено відповідно до визначених рівнів: низького, середнього, високого.

Результати перевірки здійснено відповідно до розроблених критеріїв, показників і рівнів готовності майбутніх вихователів до проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти.

Аналіз отриманих результатів засвідчив, що впровадження запропонованого змісту, форм і методів підготовки майбутніх вихователів до проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти вплинуло на показники студентів експериментальної групи, які суттєво відрізняються від показників студентів контрольної групи. Сформованість готовності майбутніх вихователів до проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти на високому рівні визначено у 39,83 % студентів експериментальної групи. Тоді як у контрольній групі цей показник становив 13,24 %. На середньому рівні сформованість готовності у студентів експериментальної групи визначено у 54,55 %. У студентів контрольної групи - 40,18 %. На низькому рівні сформованість готовності у студентів експериментальної групи визначено у 5,55 %. У студентів контрольної групи - 46,57 %.

Достовірність результатів дослідження перевірено за допомогою методів математичної статистики (критерію узгодженості Пірсона ( $\chi^2$ )).

Матеріали, які ввійшли до розділу 3, опубліковано автором у наукових статтях і матеріалах конференцій [221; 225; 231].

## ВИСНОВКИ

Проведені теоретичні розвідки та здійснена експериментальна робота засвідчили ефективність розв'язання актуальної наукової проблеми підготовки майбутніх вихователів до проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти та уможливили зробити висновки.

1. На основі аналізу теоретичних джерел та практики підготовки майбутніх вихователів з'ясовано, що підготовка майбутніх вихователів до проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти як наукова проблема має міждисциплінарний характер. Проаналізовані концепції дозволили виокремити сукупність методологічних підходів до реалізації завдань дослідження: системний, середовищний, технологічний, аксіологічний, компетентнісний. Визначено варіативність підходів учених до тлумачення понять, які складають науковий тезаурус дослідження. Зазначено, що здатність вихователя проєктувати освітнє середовище закладу дошкільної освіти впливає на якість освітньої діяльності у закладі дошкільної освіти та дозволяє здійснювати цілісний системний педагогічний вплив на особистість дитини.

Аналіз освітньо-професійних програм, навчальних планів підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти за освітньо-кваліфікаційним рівнем молодший спеціаліст та освітнім рівнем бакалавр різних ЗВО України довів, що у більшості навчальних планів відсутні дисципліни, які б сприяли цілеспрямованій підготовці майбутніх фахівців з дошкільної освіти до проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти. Не виявлено окремого цілісного навчального курсу, який би об'єднував проблематику середовищного підходу та педагогічного проєктування і дозволяв цілеспрямовано готувати майбутніх вихователів до проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти.

2. Систематизовано у групи базові поняття дослідження: поняття, які розкривають сутність професійної підготовки вихователів закладів дошкільної освіти (освіта, дошкільна освіта, вища освіта, професійна підготовка, професійна підготовка вихователя, готовність, готовність майбутніх вихователів до проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти); поняття, які

описують особливості проєктних освітніх технологій (проєкт, педагогічне проєктування, проєктна діяльність); поняття, які стосуються середовищного підходу в освіті (середовище, середовищний підхід, освітнє середовище, освітнє середовище закладу дошкільної освіти).

З'ясовано, що підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти це багатофакторний, спеціально організований освітній процес, результатом якого є готовність особистості до ефективного здійснення професійної діяльності в галузі дошкільної освіти на основі сукупності визначених компетентностей, знань, умінь, навичок. Визначено зміст поняття «підготовка майбутнього вихователя до проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти» як складову професійної підготовки вихователя, що є цілеспрямованим, планомірним, організованим процесом формування системних знань про дитину, освітнє середовище, середовищний підхід в освіті, педагогічне проєктування та фахових умінь, що забезпечують зорієнтованість на розвиток і саморозвиток індивідуальності вихованця в спеціально спроектованому та реалізованому освітньому середовищі закладу дошкільної освіти.

З'ясовано, що освітнє середовище закладу дошкільної освіти за своєю сутністю має об'єктивні можливості відігравати роль чинника цілісного особистісного розвитку дитини дошкільного віку та є системним утворенням, особливим комплексом умов, матеріальних і нематеріальних ресурсів закладу дошкільної освіти.

Уточнено зміст поняття «педагогічне проєктування» як прогностичну освітню діяльність педагога, що покликана забезпечити реалізацію ідей гуманістичної особистісно-зорієнтованої системи освіти; створення проєктів, спрямованих на вирішення актуальних проблем в освіті; модернізацію освітнього процесу на різних рівнях, в тому числі конкретного закладу освіти.

3. Для фіксації результатів експериментальної роботи введено поняття «готовність майбутніх вихователів до проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти» як інтегральне, системне, особистісне утворення, яке включає аксіологічний, когнітивний, праксеологічний, рефлексивний компоненти

та забезпечує здатність вихователів проєктувати освітнє середовище закладу дошкільної освіти. Визначено, обґрунтовано та схарактеризовано компоненти структури готовності майбутніх вихователів до проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти (аксіологічний, когнітивний, праксеологічний, рефлексивний); для діагностики сформованості зазначених компонентів розроблено критерії (ціннісно-мотиваційний, інформаційно-когнітивний, операційно-діяльнісний, професійно-рефлексивний); показники та рівні (високий, середній, низький).

Для виявлення стану готовності майбутніх вихователів до проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти розроблено діагностичний інструментарій: опитувальники, анкети, тести, навчальні проєкти, есе.

4. Розроблено та обґрунтовано зміст, форми й методи підготовки майбутніх вихователів до проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти: розширено змістове наповнення навчальних дисциплін «Вступ до спеціальності», «Педагогіка», «Основи педагогічної майстерності»; розроблено робочу навчальну програму дисципліни ««Проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти» (для студентів III курсу освітньо-кваліфікаційного рівня «молодший спеціаліст»/освітньо-професійного ступеню фаховий молодший бакалавр спеціальності 012 Дошкільна освіта); оновлено зміст програм практик та позааудиторної роботи; визначено форми навчання студентів, які є найбільш ефективними для формування готовності майбутніх вихователів до проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти: проблемні лекції, лекції-конференції, лекції-дискусії, лекції-візуалізації, лекції-практикуми, гостьові лекції; практичні заняття; онлайн-вебінари; семінарські заняття: семінари-дискусії, web-семінари; навчальні тренінги; індивідуальна та самостійна робота; дослідницька проєктна робота; консультації; майстер-класи; виїзні заняття на базі опорних закладів дошкільної освіти; студентський педагогічний клуб «Steps»; клуб «Людина професії». Виокремлено сукупність методів навчання: проблемні – метод проблемного навчання (Problem-Based Learning), SWOT-аналіз, «Шість капелюхів мислення», «Дерево рішень», інтелектуальні карти; ігрові – педагогічні

ігри (рольові, ділові, імітаційні, симуляційні), пізнавальні квести; інтерактивні – кейс-метод, коуч-техніки, технології тьюторингу; проєктні – проєкти, коворкінги, портфоліо майбутнього вихователя, які стали основою для експериментальної роботи.

Перевірена ефективність обґрунтованих змісту, форм і методів підготовки майбутніх вихователів до проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти. Аналіз та узагальнення результатів формувального етапу експерименту дослідження дозволив встановити позитивну динаміку кількісно-якісних змін на усіх рівнях сформованості готовності майбутніх вихователів до проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти. Отримані результати засвідчують збільшення кількості студентів експериментальної групи, які мають високий та середній рівень. Водночас спостерігається зменшення кількості студентів низького рівня сформованості готовності до проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти.

За допомогою методів математичної статистики (критерій узгодженості Пірсона ( $\chi^2$ )) доведено ефективність обґрунтованих змісту, форм і методів підготовки майбутніх вихователів до проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти.

Проведене дослідження не вичерпує всіх його аспектів. Перспективою подальшого наукового пошуку може бути вивчення зарубіжного досвіду щодо проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти; розвиток проєктної компетентності майбутніх вихователів засобами дистанційного навчання.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллина О. А. *Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования*. Москва : Просвещение, 1990. 141 с.
2. Абульханова-Славская К. А. *Деятельность и психология личности*. Москва : Наука, 1980. 336 с.
3. Александрова О. С. Трансформація феномена дитинства в сучасному суспільстві. *Гілея : науковий вісник*. 2013. Вип. 79. С. 179–182.
4. Андрусь О. Сучасні аспекти професійної підготовки студентів у технічних університетах. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2011. Вип. 4(2). С. 283–294.
5. Андруховець П. М. Проект «Тьютор». Метод проектів: традиції, перспективи, життєві результати. Київ : Департамент, 2003. 500 с.
6. Андрущенко В., Руденко Ю. Характер особистості: гармонія національних і загальнолюдських цінностей. *Освіта*. 2008. № 53 (24-31 груд.). С. 10–11.
7. Андрущенко Т. Пріоритетні аспекти модернізації освітнього середовища дошкільного навчального закладу. *Зб. наук. праць Уманського держ. пед. ун-ту*. 2017. Вип. (2). С. 24–32.
8. Анненкова І. П. Критерії і показники якості освіти у ВНЗ. *Наука і освіта*. 2011. № 8. С. 4–7.
9. Апресян Р. *История этики Нового времени: Лекции и статьи*. Москва : Директ-Медиа, 2014. 325 с.
10. Артемова Л. В., Косенко Ю. М. Модель ступеневої підготовки фахівця дошкільної освіти у вищих навчальних закладах. *Психолого-педагогічні проблеми підготовки вчительських кадрів в умовах трансформації суспільства* : матеріали Міжнар. наук.-теорет. конф. до 80-ї річниці НПУ імені М. П. Драгоманова. 2000. Вип. 1. С. 84–86.
11. Артемова Л. В. Розвиток теорії та практики дитячої гри. Сторінки історії. *Дошкільне виховання*. 2001. № 7. С. 18–19.

12. Артюхина А. И. Образовательная среда высшего учебного заведения как педагогический феномен (на материале проектирования образовательной среды медицинского университета) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 – «Теория и методика профессионального образования». Волгоград, 2007. 40 с.
13. Арьес Ф. Ребенок и семейная жизнь при Старом порядке. Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 1999. 416 с.
14. Ассаул В. Метод проектів у виховній роботі. *Проектна діяльність у ліцеї: компетентнісний потенціал, теорія і практика* : науково-метод. посіб. Київ : Департамент, 2008. 520 с.
15. Афанасьев В. Г. Системность и общество. Москва : Политиздат, 1980. 368 с.
16. Афанасьев А. Виховне середовище в Україні: проблеми та шляхи їх вирішення. *Рідна школа*. 2008. № 6. С. 23–26.
17. Ахметова М. Проективная деятельность в структуре профессиональной компетентности учителя. *Сибирский педагогический журнал*. 2007. № 14. С. 59–76.
18. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. *Дошкільне виховання*. 2012. № 7. С. 3–23.
19. Технологии педагогической деятельности : учебное пособие / Л. В. Байбородова, Г. В. Куприянова, Е. Н. Степанов, А. В. Золотарева, А. А. Кораблева. Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2012. Ч. 3: Проектирование и программирование. 303 с.
20. Балтремус К. А. Гуманізація виховного процесу в старших класах загальноосвітньої приватної школи : дис... канд. пед. наук : 13.00.07 / Ін-т проблем виховання НАПН України. Київ, 2003. С. 4.
21. Бездухов В. П., Бездухов А. В. Ценностный подход к формированию гуманистической направленности студента – будущего учителя. Самара : Самарский ГПУ, 2000. 185 с.
22. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. Москва : Педагогика, 1989. 192 с.



23. Безрогов В. Становление образовательных традиций христианской школы в I-V веках: Историко-педагогическое исследование. Москва : ИТИП РАО, 2004. 372 с.
24. Безруков В.И. Проектирование управления педагогическими системами: методология, теория, практика : дис. ... д-ра пед наук : 13.00.01 / Московский пед. государственный ун-т. Москва, 2005. 315 с.
25. Беловолова С. П., Орлова Р. А. Готовность учителя к профессионально-педагогической деятельности как качество личности. *Сибирский педагогический журнал*. 2008. № 14, С. 140–157.
26. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. Москва : Педагогика, 1989. 192 с.
27. Беспалько В. П. Природосообразная педагогика. Москва : Народное образование, 2008. 512 с.
28. Беспалько В. П. Элементы теории управления процессом обучения. Москва : Знание, 1971. Ч. 2: Измерение качества процесса обучения. 72 с.
29. Бестужев-Лада И. В. Народное образование: экспертное мнение. *Социологические исследования*. 1998. № 10. С. 128–135.
30. Бех І. Д. Особистісно-зорієнтоване виховання: шляхи реалізації. *Рідна школа*. 2000. № 1. С. 10–13.
31. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. Київ : Либідь, 2003. Кн. 2: Особистісно-орієнтований підхід: науково-практичні засади. 344 с.
32. Беленька Г. В. Вихователь дітей дошкільного віку: становлення фахівця в умовах навчання : монографія. Київ : Світич, 2006. 304 с.
33. Беленька Г. В. Теоретико-методичні засади формування професійної компетентності вихователів дошкільних навчальних закладів в умовах ступеневої підготовки : дис. ... д-р. пед. наук : 13.00.08 / Київ. ун-т імені Бориса Грінченка. Київ, 2012. 493 с.
34. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. Київ : К.І.С., 2004. С. 47–53.

35. Блауберг И. В. Становление и сущность системного подхода. Москва : Наука, 1973. 182 с.
36. Блонский П. П. Избранные педагогические произведения. Ин-т теории и истории педагогики. Москва : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1961. 696 с.
37. Боас Ф. История антропологии. *Этнографическое обозрение*. 2002. № 6. С. 86–96.
38. Богиніч О. Здоров'я та фізичний розвиток дитини: (реалізація завдань освітньої лінії «Особистість дитини»). *Дошкільне виховання*. 2012. № 9. С. 3–7.
39. Богиніч О. Л. Сутність здоров'язберігаючого середовища у життєдіяльності дітей дошкільного віку. *Вісник Прикарпат. ун-ту імені Івана Франка*. 2008. Вип. 17-18: Педагогіка. С. 191–199.
40. Богуш А. Дошкільня в сучасному педагогічному просторі. *Вісн. Ін-ту розвитку дитини*. Сер.: Філософія. Педагогіка. Психологія : зб. наук. пр. / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, Ін-т розвитку дитини. Київ, 2010. Вип. 11. С. 48–53. URL:<http://ird.npu.edu.ua/files/%D1%E5%EA%F6%B3%FF%20%B2%20%E3%E%F2%EE%E2%E0.pdf> (дата звернення: 12.04.2021).
41. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб. : Питер, 2008. 398 с.
42. Бондаревская Е. В. Вариативность стратегии личностно-ориентированого воспитания. *Лучшие страницы педагогической прессы*. 2001. № 1. С. 63–71.
43. Бордовская Н. В. Психология и педагогика : учебник для студентов высших учебных заведений. СПб. : Питер, 2017. 620 с.
44. Борин Г. В. Організаційно-педагогічні умови підготовки майбутніх вихователів до роботи з батьками дітей раннього віку : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Тернопільський нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2009. 20 с.
45. Братко М. В. Сутнісний зміст поняття «освітнє середовище ВНЗ». *Педагогічна освіта: теорія і практика* : зб. наук. пр. / Київ. ун-т імені Бориса

Грінченка, Ін-т проблем виховання НАПН України. 2012. № 18: Психологія. Педагогіка. С. 50–55.

46. Братко М. В. Університетський коледж: пошук ідентичності. *Педагогічний альманах*. 2012. Вип. 16. С. 189–197.

47. Братко М. В. Управління професійною підготовкою фахівців в освітньому середовищі університетського коледжу: теорія і практика : монографія. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2017. 424 с.

48. Братко М. В. Структура освітнього середовища вищого навчального закладу. *Наукові записки*. 2015. Вип. 135. С. 67–72.

49. Братко М. В. Концептуальні засади середовищного підходу у вищій освіті. Компетентнісно зорієнтована освіта: якісні виміри : монографія / редкол.: В. О. Огнев'юк, Л. Л. Хоружа, С. О. Сисоєва та ін. Київ : Київ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2015. С. 243–261.

50. Братко М. В. Освітнє середовище вищого навчального закладу: пошук стратегій управління. *Педагогічна освіта: теорія і практика* : зб. наук. пр. 2014. № 22: Психологія. Педагогіка. С. 100–105.

51. Братко М. В. Освітнє середовище закладу вищої освіти як провідний чинник відкритої освіти. Відкрита освіта: інноваційні технології та менеджмент : кол. монографія / за наук. ред. М.О. Кириченка, Л.М. Сергєєвої. Київ: Вид-во Ін-ту обдарованої дитини НАПН України, 2018. С. 22–31.

52. Братко М. В. Освітнє середовище вищого навчального закладу: функціональний аспект. *Педагогічний процес: теорія і практика* : зб. наук. пр. Київ : Едельвейс, 2015. Вип. 1-2. С. 11–17.

53. Братко М. В. Підготовка фахівців у коледжах: сучасні виміри та перспективи. *Педагогічна освіта: теорія і практика* : зб. наук. пр. / Київ. ун-т ім. Бориса Грінченка. 2016. № 25: Психологія. Педагогіка. С. 57–64.

54. Братко М.В. Середовищний підхід до управління професійною підготовкою фахівців в умовах коледжу. *Професійний розвиток та управління людськими ресурсами в системі післядипломної педагогічної освіти в контексті*

*трансформації освіти України*: зб. матеріалів Всеукраїнської наук. практ. конф. / за заг.ред. В.В.Олійника. Київ: УМО НАПН України, 2016. С.63-66.

55. Братко М.В. Система управління професійною підготовкою фахівців в освітньому середовищі вищого навчального закладу (на прикладі Університетського коледжу). *Перспективні шляхи розвитку наукової думки* (ч. I): матеріали Міжнар. наук.-теорет. конф. Київ.: МЦНД, 2018. С.35-37.

56. Братко М. В. Теоретичні і методичні засади управління професійною підготовкою фахівців в освітньому середовищі університетського коледжу : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 – «Теорія і методика професійної освіти» : 13.00.06 – «Теорія і методика управління освітою» / Київ. ун-т імені Бориса Грінченка, Держ. вищ. навч. заклад "Університет менеджменту освіти". Київ, 2018. 600 с.

57. Братко М. В. Управління освітою в США (перша половина ХХ століття): персоналії та ідеї. *Проблеми сучасного педагогічного образования*. Серія: Педагогіка и психология. 2015. Вып. 48, ч. 2. С. 39–47.

58. Братко М. В. Управління професійною підготовкою фахівців в умовах Університетського коледжу: теоретичний аспект. *Science Rise: Pedagogical Education*. 2016. № 7(3). С. 9–16. DOI: <http://dx.doi.org/10.15587/2016.74526>.

59. Брюханова Н. О. Модель проєктування системи педагогічної підготовки студентів інженерно-педагогічних спеціальностей. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2012. № 37. С. 55–60.

60. Брякова И. Е. Креативная компетентность педагога – новый вектор развития образования. *Педагогический ИМИДЖ*. 2019. Т. 13, № 3(44). С. 309–320.

61. Будник О. Етновиховне середовище педагогічного навчального закладу: теоретико-методологічний аспект. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2012. № 5. С. 175–184.

62. Будник О. Моделювання етновиховного середовища в контексті наступності дошкільної та початкової освіти. *Обрії* : науково-пед. журнал. 2011. № 1 (32). С. 67–71.

63. Будник О. Моделювання етновиховного середовища загальноосвітнього навчального закладу. Формування етновиховного простору

навчальних закладів західноукраїнського регіону: зб. наук. праць. Івано-Франківськ, 2010. С. 36–47.

64. Бухаркина М. Ю. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва : Академия, 2010. 271 с.

65. Бюхнер П. «Современный ребенок» в Западной Европе. *Социс.* 1996. № 4. С. 128–135.

66. Вайнола Р. Х. Гуманізація освітнього середовища як чинник особистісного розвитку майбутнього соціального педагога. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова.* 2008. Сер 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи. Вип. 10. С. 49–55.

67. Василюк А. Педагогічний словник-лексикон : англ.-укр., укр.-англ. / Ніжин. держ. ун-т ім. М. Гоголя. Ніжин, 2004. С. 43.

68. Ватаманюк Г. Науково-методичний супровід організації розвивально-мовленнєвого середовища в закладі дошкільної освіти. *Педагогічна освіта: теорія і практика.* 2019. № 2(26). С. 215–224.

69. Вашак О. О. Підготовка майбутніх вихователів до екологічного виховання дошкільників на засадах етнопедагогіки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 – «Теорія та історія педагогіки». Київ, 2010. 20 с.

70. Ващенко Г. Загальні методи навчання : підручник для педагогів. Київ : Українська Видавнича Спілка, 1997. 410 с.

71. Ващенко Л. М. Проектування інноваційно-розвиваючого середовища в освіті. *Неперервна професійна освіта.* 2002. Вип. 3. С. 20–27.

72. Вейсман А. Д. Греческо-русский словарь. 5-е изд. СПб. : Издание автора, 1991. 1370 с.

73. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ–Ірпінь : Перун, 2004. 1440 с.

74. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ–Ірпінь : Перун, 2001. 1440 с.

75. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ–Ірпінь : Перун, 2009. 1736 с.
76. Венгер А. Л. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с нарушениями поведения и деятельности. *Спеціальна дошкільна педагогіка* : учебно-метод. пособие / под ред. Е. А. Стребелевой. Москва : Академия, 2001. С. 256–277.
77. Винс Н. Рубежи детства. Elkhart : Russian Gospel Ministries. 2000. 175 с.
78. Вишнякова С. М. Профессиональное образование : словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. Москва : НМЦ СПО, 1999. 538 с.
79. Вільчковський Е. С. Професійна спрямованість підготовки фахівців з фізичного виховання. *Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992–2002* : зб. наук. праць до 10-річчя АПН України. Харків : ОВС, 2002. С. 301–309.
80. Воловик А. Ф. Дозвіллєзнавство : навч. посіб. для вузів. Київ : Центр навч. літ-ри, 2006. 207 с.
81. Володько В. М. Основні проблеми підготовки майбутнього вчителя. *Педагогіка і психологія*. 1999. № 2(23). С. 89–98.
82. Вульфсон Б. Л. Новый взгляд на традиционную образовательную систему. *Свободная школа. Парадокс детской самостоятельности (по трудам С. Френе)*. Москва : Амрита, Амрита-Русь, 2017. 221 с.
83. Вульфсон Б. Педагогика прагматизма. *Лидеры образования*. 2004. № 3. С. 12–16.
84. Выготский Л. С. Психология развития ребенка. Москва : Смысл, 2003. 512 с.
85. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования: мышление и речь. Проблемы психологического развития ребенка. Москва : АПН РСФСР, 1956. 519 с.
86. Выготский Л. С. Психология искусства. Москва : Педагогика, 1987. С. 321–322.

87. Выготский Л. С. Психология развития человека. Москва : Смысл; Эксмо, 2005. 1136 с.
88. Гаврикова А. М. Особливості гендерного виховання дітей дошкільного віку. *OSOBOWOŚĆ, SPOŁECZEŃSTWO, POLITYKA* : materia ł u vi Międzynarodowej konferencji naukowo-praktycznej. 2017. P. 108.
89. Гайдукевич С. Е. Средовой подход в инклюзивном образовании. *Инклюзивное образование: состояние, проблемы, перспективы*. Минск : Четыре четверти, 2007. С. 34–46.
90. Гальперин П. Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка. Москва : Издательство МГУ, 1985. 45 с.
91. Гальперин П. Я. Управление процессом учения: новые исследования в педагогических науках. 4-е изд. Москва, 1965. 287 с.
92. Гельвецій К. А. Про людину, її розумові здібності та її виховання. Київ : Основи, 1994. 416 с.
93. Гибсон Дж. Л., Иванцевич Д. М., Доннелли Д. Х. Организации: поведение, структура, процессы : пер. с англ. 8-е изд. Москва : ИНФРА-М, 2000. Вып. 26. 662 с.
94. Головінський І. Педагогічна психологія : навч. посіб. для вищ. шк. Київ : Аконт, 2003. 287 с.
95. Голота Н. М. Формування художніх і конструктивних умінь у майбутніх вихователів дошкільних закладів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2000. 20 с.
96. Голубєва І. Є. Дитинство як об'єкт соціальнодемографічної політики в Україні 2005 год : автореф. дис. ... канд. екон. наук : 08.09.01 / НАН України, Ін-т демографії та соц. дослідж. Київ, 2005. 19 с.
97. Гонтаровська Н. Б. Освітнє середовище як фактор розвитку особистості дитини : монографія. Нац. акад. пед. наук України, Ін-т пробл. виховання. Дніпро : Дніпро-VAL, 2010. 622 с.
98. Гончар Н. П. Формування готовності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до використання інтерактивних технологій : дис.

...канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Держ. вищий навч. заклад «Університет менеджменту освіти». Київ, 2015. 306 с.

99. Гончаренко О. В. Вплив ігрової діяльності на гендерну соціалізацію хлопчиків. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2019. Вип 23, т. 1. С. 137–142.

100. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 384 с.

101. Гончаренко С. У. Зміст загальної освіти і її гуманітаризація : монографія. *Неперевна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи* / за ред. І. А. Зазюна. Київ, 2000. С. 81–107.

102. Горчакова-Сибирская М. П. Педагогическое проектирование : учеб. пособие для высш. учеб. заведений. Москва : Академия, 2005. 288 с.

103. Грама Н. Г. Професійна підготовка педагога-вихователя дошкільного закладу до економічного виховання дітей / Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. Вид. 2-ге., доп. Одеса, 2002. 380 с.

104. Гребенкина Л. К. Методика воспитательной работы : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Изд. 7-е, стер. Москва : Академия, 2009. 160 с.

105. Гребінь С. М. Дитинство як соціокультурний феномен: соціально-філософський аналіз : автореф. дис. ... канд. філос. наук : 09.00.03 – «Соціальна філософія та філософія історії». Житомир, 2014. 20 с.

106. Гребінь С. Соціальна інклюзія: аспект «включення» дітей до суспільства дорослих. *Нова педагогічна думка*. 2019. № 3. С. 10–12.

107. Гура О. І. Теоретико-методологічні основи формування психологопедагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу в умовах магістратури : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Запоріжжя, 2008. 752 с.

108. Гурнік Л. Гуманно-особистісний вимір у сучасному дошкільному навчальному закладі. *Нова педагогічна думка*. 2010. № 1. С. 105–108.

109. Гусинский Э. Н. Введение в философию образования. Москва : Логос, 2003. С. 18–19.

110. Гуцан Т. Г. Науково-теоретичний аналіз готовності майбутнього вчителя економіки до профільного навчання старшокласників. URL:



<http://intkonf.org/gutsantg-naukovo-teoretichniy-analiz-gotovnosti-maybutnogo-vchitelya-ekonomikido-profilnogo-navchannya-starshoklasnikiv/> (дата звенення: 12.04.2021)

111. Давкуш Н. В. Підготовка майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до прогностичної діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 – «Теорія і методика професійної освіти». Ялта : Республіканський вищий навч. заклад "Кримський гуманіт. ун-т", 2011. 20 с.

112. Давыдов В. В. О понятии развивающего обучения : сб. статей. Сиб. ин-т развивающего обучения. Томск : Пеленг, 1995. 142 с.

113. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения : монографія. Москва, 1996. 542 с.

114. Дем'яненко Н. М. Тьюторство – технологія супроводу особистісно-професійного розвитку студентів. *Історико-педагогічні студії: наук. часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2008. Вип. 2. С. 106–116.

115. Демоз Л. Психоистория. Ростов н/Д. : Феникс, 2000. 512 с.

116. Денисенко Н. Освітній процес має бути здоров'язбережувальним. *Дошкільне виховання*. 2007. № 7. С. 8–10.

117. Дерябо С. Личность: от субъективности к субъектности. *Развитие личности*, 2002. № 3. С. 261–265.

118. Джонс Дж. К. Методы проектирования. Изд. 2-е изд., доп. Москва : Мир, 1986. С. 326.

119. Джонс Дж. Методы прогнозирования. Москва : Мир, 1986. 524 с.

120. Дитрих Я. Проектирование и конструирование: системный подход : пер. с польск. Москва : Мир, 1981. 456 с.

121. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2004. 352 с.

122. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : підруч. 3-тє вид., випр. Київ : Академвидав, 2015. 302 с.

123. Докучаєва В. В. Проектування інноваційних педагогічних систем у сучасному освітньому просторі : монографія. Луганськ, 2005. 299 с.

124. Докучаєва В. В. Технологія проектування інноваційних педагогічних систем як інструмент освітнього інжинірингу. *Український психолого-педагогічний науковий збірник*. 2018. № 13. С. 26–29.

125. Дорожня карта освітньої реформи (2015-2025). *МОН України* : вебсайт. URL: <http://mon.gov.ua/>(дата звернення:12.04.2021).

126. Драгнєв Ю. В. Інформаційно-навчальне середовище як чинник професійного розвитку майбутнього вчителя фізичної культури в умовах інформаційно-освітнього простору. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2011. № 1. С. 94–99.

127. Дубасенюк О. А. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності : монографія. Житомир : Житомир. держ. пед. ун-т, 2003. 193 с.

128. Дубасенюк О. А. Теорія і практика професійної виховної діяльності педагога : монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2005. 367 с.

129. Дубовицкая С. В., Беккер И. Л. Воспитывающая среда как фактор становления и развития личности. *Известия Пензенского государственного пед. ун-та имени В. Г. Белинского*. 2011. № 24. С. 631–638.

130. Дука Н. А. Педагогическое проектирование как условие подготовки будущего учителя к инновационной деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Омский госуд. пед. ун-т. Омск, 1999. 26 с.

131. Дурай-Новакова К. М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности: автореф. дисс. ... д-ра. пед. наук : 13.00.01 – «Общая педагогика». Москва, 1983. 32 с.

132. Дурай-Новакова К. М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности : дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.01. Москва, 1983. 443 с.

133. Дьюи Д. Психология и педагогика мышления. Москва : Мир, 1915. 202 с.

134. Дьюи Д. Школа и общество. Москва : Госиздат, 1924. 168 с.

135. Дьяченко М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности. Минск : БГУ, 1976. 176 с.
136. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психология высшей школы: особенности деятельности преподавателя вуза. Минск : Белорусский гос. ун-т, 1993. 264 с.
137. Д'юї Дж. Демократія і освіта. Львів : Літопис, 2003. 294 с.
138. Енциклопедія освіти / голов. ред. В. Г. Кремень ; Акад. пед. наук України. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
139. Жаровцева Т. Г. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями : автореф. дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.04 – «Теорія і методика професійної освіти». Одеса, 2007. 43 с.
140. Жаровцева Т. Г. Теоретико-методичні засади підготовки фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями : монографія/ АПН України. Одеса : Черкасов, 2006. 367 с.
141. Желанова В. Здоров'язбережувальне середовище дошкільного навчального закладу як чинник формування здорової особистості дитини. *Вісник Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка*. 2016. № 303(6). С. 228–234.
142. Жорнова О. І. Науково-методичне забезпечення навчального процесу у вищій школі: усталені нормативи та сучасні вимоги. *Вісник Книжкової палати*. 2012. № 2. С. 1–4.
143. Журавльова Л., Іпкаєва К. Формування творчих здібностей старших дошкільників засобами інтеграції різних видів художньої-творчої діяльності. *Молодь і ринок*. 2019. № 1. С. 17–22.
144. Загарницька І. І. Дитинство як соціокультурний феномен: філософська концептуалізація : автореф. дис. ... д-ра. філос. наук : 09.00.03 – «Соціальна філософія та філософія історії». Київ, 2013. 38 с.
145. Загарницька І. І. Дитинство як філософський феномен. *Вісник Інституту розвитку дитини*. 2009. Серія: Філософія, педагогіка, психологія. Вип. 1. С. 178.

146. Загарницька І. І. Феномен дитинства у філософському дискурсі. *Гілея* : наковий вісник. 2009. Вип. 24. С. 288–294.
147. Загородня Л. П. Формування основ педагогічної техніки в майбутніх фахівців дошкільного виховання : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 – «Дошкільна педагогіка». Київ, 2001. 28 с.
148. Заир-Бек Е. С. Теоретические основы обучения педагогическому проектированию : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. СПб., 1995. 48 с.
149. Заир-Бек Е. С. Основы педагогического проектирования : учеб. пособие для студ. пед. бакалаврата, педагогов-практиков. СПб. : Наука, 1995. 233 с.
150. Про вищу освіту : Закон України : За станом на 24.07.2020 № 1556-VII. База даних «Законодавство України» / ВР України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (дата звернення: 12.04.2021).
151. Про дошкільну освіту : Закон України : За станом на 20.05.2020 № 2628-III. База даних «Законодавство України» / ВР України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2628-14#Text> (дата звернення: 12.04.2021).
152. Про дошкільну освіту : Закон України : За станом на 25.04.2019 № 2704-VIII. База даних «Законодавство України» / ВР України. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2628-14> (дата звернення: 12.04.2021).
153. Про освіту : Закон України : За станом на 24.06.2020 № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 12.04.2021).
154. Про освіту : Закон України : За станом на 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 12.04.2021).
155. Замелюк М. І. Формування готовності майбутнього вихователя до розвитку творчого потенціалу дошкільника засобами авторської казки : дис. ...канд. пед. наук : 13.00.04 / Східноєвропейський нац. ун-т імені Лесі Українки. Львів, 2016. 282 с.

156. Занков Л. В. Избранные педагогические труды: объективные закономерности обучения и развития младших школьников. Москва : Педагогика, 1990. 424 с.
157. Запорожец А. В. Педагогические и психологические проблемы всестороннего развития и подготовки к школе старших дошкольников. *Дошкольное воспитание*. 1972. Т. 4. С. 37–42.
158. Зданевич Л. В. Теоретичні і методичні основи професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до роботи з дезадаптованими дітьми : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 – «Теорія і методика професійної освіти». Житомир, 2014. 44 с.
159. Зеер Э. Компетентносный подход к модернизации профессионального образования. *Высшее образование в России*. 2005. № 4. С. 23–30.
160. Зеньковский В. В. Психология детства. Москва: Школа-Пресс, 1996. 336 с.
161. Зимняя И. А. 3-62 Педагогическая психология : учебник для вузов. Изд. 2-е, доп., испр. и перераб. Москва : Логос, 2000. 384 с.
162. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Москва : Исследоват. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 42 с.
163. Зимняя И. А. Компетентностный подход: каково его место в системе современных подходов к проблемам образования (теоретико-методический аспект)? *Высшее образование*. 2006. № 8. С. 21–26.
164. Змеев С. И. Андрагогика: теоретические основы обучения взрослых. Москва : ПЕРСЕ, 2003. 207 с.
165. Золотухина И. П. Здоровьесберегающее пространство как феномен взаимодействия детского сада и начальной школы : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 – «Общая педагогика, история педагогики и образования». Москва, 2006. 201 с.
166. Зязюн І. Педагогіка добра: ідеали і реалії : наук.-метод. посіб. Київ : МАУП, 2000. 312 с.

167. Иванова Е. М. Психология профессиональной деятельности : практическое пособие. Москва : ПЕР СЭ, 2006. 328 с.
168. Иорданский Н. Организация детской среды : научн. пособие. Москва : Работник просвещения, 1925. 98 с.
169. Иванова Л. Историко-теоретичні аспекти проблеми проектування освітніх систем. *Неперервна професійна освіта: теорія та практика*. 2006. № 1–2. С. 59–64.
170. Іванюк Г. І., Матюшинець Я. В. Підготовка майбутніх вихователів до проектування розвивального середовища засобами SMART-технологій. *Молодий вчений*. 2016. № 4. С. 524–529.
171. Іванюк Г. Підготовка майбутніх вихователів до проектування розвивального середовища засобами SMART-технологій. *Молодий вчений*. 2016. №4(31) С. 524-528.
172. Іванюк Г. Специфічні чинники впливу на розвиток особистості учня в освітньому середовищі сільської школи. *Рідна школа*. 2006. № 5. С. 28–30.
173. Іщенко Л. В. Використання інтерактивних методів навчання у фаховій підготовці майбутніх вихователів до організації мовленнєвого спілкування дошкільників. URL: [http://www.rusnauka.com/10\\_DN\\_2012/Pedagogica/5\\_105244.doc.htm](http://www.rusnauka.com/10_DN_2012/Pedagogica/5_105244.doc.htm) (дата звернення: 12.04.2021).
174. Казакова К. С. Образовательная среда: основные исследовательские подходы. *Труды Кольского научного центра РАН*. 2011. № 6. С. 65–71.
175. Как построить свое «я» / под ред. В. П. Зинченко. Москва : Педагогика, 1991. 136 с.
176. Кандыбович Л. А. Краткий психологический словарь: личность, образование, самообразование, профессия. Минск, 1996. 399 с.
177. Карнаух Л. П. Педагогічний супровід гендерної соціалізації особистості в період дошкільного дитинства. *Cherkasy University Bulletin: Pedagogical Sciences*, 2018. № 5. С. 59–63.

178. Каташов А. І. Педагогічні основи розвитку інноваційного освітнього середовища сучасного ліцею : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Луганськ, 2001. 20 с.

179. Кащук Н. Специфіка організації предметно-ігрового середовища в контексті сенсорного розвитку дітей раннього віку. URL: <http://www.ird.npu.edu.ua/files/kachyk.pdf>. (дата звернення: 12.04.2021).

180. Квас О. В. Дитиноцентризм у науках про виховання: історичний аспект : монографія / Дрогоб. держ. пед. ун-т ім. Івана Франка. Дрогобич, 2011. с. 302.

181. Килпатрик В. Х. Метод проектов. Применение целевой установки в педагогическом процессе. Ленинград : Блокгауз-Ефрон, 1925. 43 с.

182. Киричук Т. В. Особистісно орієнтований підхід до дитини в освітньому просторі ДНЗ. *Таврійський вісник освіти*. 2013. № 4(44). С. 30.

183. Кирпиченков А. А. Компонентный состав здоровьесберегающей среды в дошкольном образовательном учреждении. *Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта*. 2011. № 1(71). 2011. С. 51–54.

184. Кідіна Л. М. Психолого-педагогічний супровід педагогічної практики майбутніх вихователів ДНЗ. *Вісник післядипломної освіти: зб. наук. праць*. Київ, 2010. Вип. 1(14), ч. 2. С. 183–189.

185. Кіндрат І. Р. Вплив сучасного медіа-простору на формування світоглядних уявлень дитини дошкільного віку. *Вісник Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2013. № 13(3). С. 94–101. URL: [http://nbuv.gov.ua/jpdf/vlup\\_2013\\_13\(3\)\\_15.pdf](http://nbuv.gov.ua/jpdf/vlup_2013_13(3)_15.pdf) (дата звернення: 12.04.2021).

186. Княжев І. О. Проблема підготовки майбутніх педагогів до прогностичної діяльності в сучасних наукових дослідженнях. *Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та ВНЗ*. 2016. Вип. 1. С. 33–38.

187. Коберник О. Сутнісна характеристика проектування педагогічного процесу. *Збірник наук праць УДПУ імені Павла Тичини*. Умань : Жовтий О. О., 2012. Ч. 2. С. 103–109.

188. Ковалевська Н. В. Креативна компетентність майбутнього вихователя дітей дошкільного віку. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. пр. / Класич. приват. ун-т. Запоріжжя, 2009. С. 273–278.

189. Ковалевська Н. В. Професійна підготовка студентів факультетів дошкільної педагогіки до роботи у сім'ях : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 – «Теорія і методика професійної освіти». Київ, 2007. 21 с.

190. Коваленко Є. І., Белкіна Н. І. Історія зарубіжної педагогіки : хрестоматія Київ : Центр навч. літ., 2006. 664 с.

191. Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. Москва : Академия, 2000. 176 с.

192. Коджаспирова Г. М. Словарь по педагогике. Москва : МарТ, 2005. С. 448.

193. Козак Л. В. Підготовка майбутніх викладачів дошкільної педагогіки і психології до інноваційної професійної діяльності : монографія / за ред. С. О. Сисоєвої ; Київ. Ун-т ім. Б. Грінченка. Київ : Едельвейс, 2014. 599 с.

194. Коляда М. Г. Загальні принципи педагогічного проектування і діяльнісний підхід до його реалізації. *Проблеми сучасної педагогічної освіти* : зб. статей. Сер.: Педагогіка і психологія. 2006. Вип. 12, ч. 1. Ялта: РВВ КГУ, 2006. С. 95–101.

195. Коменский Я. А. Материнская школа, или о заботливом воспитании юношества в первые шесть лет : избр. пед. соч. в 2-х т. / Под ред. А. И. Пискунова. Москва, 1982. Т. 1. С. 201–242.

196. Коменський Я. А. Велика дидактика : хрестоматія. *Історія зарубіжної педагогіки* / заг. ред. Є. І. Коваленко. Київ : Центр навчальної літератури, 2006. Р. 28: Нарис (ідея) материнської школи. С. 141–146.

197. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи (бібліотека з освітньої політики) / за ред. О. В. Овчарук. Київ : КІС, 2004. 112 с.



198. Кон И. С. Ребенок и общество: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по психологическим и педагогическим специальностям. Москва : Академия, 2003. С. 336.

199. Коновалова К. І. Формування професійної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у процесі фахової підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. / Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 2018. 310 с.

200. Коновальчук І. І. Проєктні технології здійснення інноваційної освітньої діяльності. *Проблеми освіти* : зб. наук. праць. 2017. С. 133–139.

201. Кононко О. Дитяча субкультура як цінність і складова особистісно-орієнтованої освіти. *Дошкільне виховання*, 2001. № 12 . С. 6–9.

202. Корендо Р. Предметне розвивальне середовище як чинник всебічного розвитку дитини. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2011. № 9. С. 44–50.

203. Корчак Я. Как любить ребенка : избр. пед. соч. / Пер с пол. К. Э. Сенкевич. Москва : Дом, 1990. 445 с.

204. Корчак Я. Право ребенка на уважение. Москва : Дискурс, 1990. С. 175–194.

205. Косарева М. Основи формування інклюзивної компетентності майбутніх вихователів дошкільних закладів. *Зб. наук. пр. Херсонського держ. ун-ту. Педагогічні науки*. 2014. № 65. С. 330–335.

206. Костіна В. В. Теоретичні питання педагогічного проектування освітнього середовища. *Педагогіка та психологія*. 2004. № 26. С. 27–34.

207. Котик М. А. Психология защищенности человека от опасности в профессиональной деятельности : дис. ... д-ра психолог. наук. Л. : ЛГУ, 1985. 422 с.

208. Коул М. Культурно-историческая психология. Наука будущего. Москва : Когито-Центр, 1998. 432 с.

209. Коченгіна М. В. Підготовка вихователів дошкільних навчальних закладів до створення для дитини безпечного інформаційного середовища : навчально-метод. посіб. Херсон : Харків. академія неперервної освіти, 2016. 148 с.

210. Кочубей Т. Філософія дитинства в педагогічній спадщині В.О. Сухомлинського : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 – «Загальна педагогіка та історія педагогіки». Київ, 2001. 18 с.

211. Кошіль О. П. До питання про сутнісний зміст поняття «педагогічне проектування». *Педагогічні науки* : зб. наук. пр. 2017. Т. 3, № 76. С. 135–139.

212. Кошіль О. П. Інновації в дошкільній освіті – актуальна проблема сьогодення. *Актуальні питання педагогіки та психології: наукові дискусії* : зб. тез наукових робіт Міжнар. науково-практ. конф., м. Київ, 21 верес. 2013 р. Київ : ГО «Київ. наукова організація педагогіки та психології», 2013. С. 60–64.

213. Кошіль О. П. Освітнє середовище дошкільного навчального закладу як чинник мовленнєво-комунікативного розвитку дітей дошкільного віку. *Формування мовної особистості інформаційної доби* : матеріали Всеукр. науково-практ. інтернет-конференції, м. Київ, 30 травня 2017 р. / ІППО, Київ. ун-ту імені Бориса Грінченка. URL: <http://ippo.kubg.edu.ua/content/12985#more-12985> (дата звернення: 12.04.2021).

214. Кошіль О. П. Освітнє середовище дошкільного навчального закладу: генеза та сутнісний зміст поняття. *Освітологічний дискурс*. 2017. № 3-4 (18-19). С. 150–162.

215. Кошіль О. П. Освітнє середовище і його вплив на особистість у працях Софії Русової. *Педагогічна персоналістика: теорія, історія, освітня практика*» присвячена 160-річчю від дня народження С. Русової : зб. матеріалів І Всеукр. науково-практ. Інтернет-конференції, м. Івано-Франківськ, 25 лютого 2016 р. / Прикарпат. нац.ун-т імені Василя Стефаника. 2016. С. 231–235.

216. Кошіль О. П. Освітнє середовище і розвиток дитини: ретроспективний аналіз. *Педагогічні науки* : зб. наук. пр. 2017. Т. 1, № 78. С. 25–29.

217. Кошіль О. П. Освітнє середовище навчального закладу як фактор розвитку особистості. *Теоретико-методичні основи підготовки*

конкурентоздатних фахівців у контексті сучасного ринку праці : зб. науково-практ. конф., м. Кривий Ріг, 6 квітня 2017р. Кривий Ріг : КПГТЛ, 2017. С. 408–412.

218. Кошіль О. П. Освітнє середовище як чинник розвитку особистості дитини дошкільного віку. *Наступність дошкільної та початкової освіти в контексті соціальної мобільності* : зб. матеріалів регіонального теоретико-практичного семінару, м. Львів, 20 січня 2017 р. Львів : Львів. нац. ун-т імені Івана Франка, 2017. С. 98–100.

219. Кошіль О. П. Особистість педагога в контексті педагогіки добра І.А. Зязюна. *Наукова спадщина академіка Івана Зязюна у вимірах сучасності та майбутнього* : зб. I Міжнар. науково-практ. конф., м. Київ, 30-31 березня 2017 р. Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2017. С. 153–155.

220. Кошіль О. П. Особливості мотивації майбутніх вихователів закладу дошкільної освіти до проектної діяльності в контексті професійної мобільності. *Перспективні шляхи розвитку наукової думки* : матеріали Міжнар. науково-практ. конф., м. Київ, 27-28 січня 2018 р. Київ : МЦНД, 2018. С. 41–42.

221. Кошіль О. П. Особливості підготовки майбутніх вихователів до педагогічного проектування. *Управління якістю в освіті та промисловості: досвід, проблеми та перспективи* : зб. тез наукових робіт учасників III Міжнар. науково-практ. конф. пам'яті професора Петра Столярчука, м. Львів, 11-12 травня 2017р. Львів : Нац. Ун-т «Львівська політехніка», 2017. С. 86–87.

222. Кошіль О. П. Особливості формування проектної компетенції у майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. *Освітологічний дискурс*. 2018. № 1-2 (20-21). С. 303–311.

223. Кошіль О. П. Педагогічний потенціал освітнього середовища дошкільного навчального закладу. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка* : зб. наук. пр. 2017. № 27. С. 95–99.

224. Кошіль О. П. Підготовка майбутніх вихователів дошкільних закладів до роботи за Базовим компонентом дошкільної освіти. *Стандарти дошкільної*

*освіти: дискурс науки і практики* : матеріали Всеукр. науково-практ. конф., м. Київ, 11 квітня 2014 р. Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2014. С. 148–154.

225. Кошіль О. П. Підготовка майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до реалізації середовищного підходу в дошкільній освіті. *Актуальні проблеми початкової освіти та інклюзивного навчання* : матеріали Міжнар. науково-практ. конф., м. Львів, 3-4 травня 2018 р. Львів : Львів. нац. ун-т імені Івана Франка, 2018. С. 36–38.

226. Кошіль О. П. Підготовка майбутніх фахівців в умовах коледжу: компетентнісний підхід. *Підготовка конкурентоздатних фахівців: виклики сучасності* : матеріали Всеукр. науково-практ. конф., м. Кривий Ріг, 25-26 квіт. 2018 р., Кривий Ріг : КПГТЛ, 2018. Т. 2. С. 305–310.

227. Кошіль О. П. Проблема підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до проектування освітнього середовища. *Професійний розвиток та управління людськими ресурсами в системі післядипломної педагогічної освіти в контексті трансформації освіти України* : зб. матеріалів Всеукр. науково-практ. конф., м. Київ, 28 жовт. 2016 р. Київ : УМО НАПН України, 2016. С. 524–527.

228. Кошіль О. П. Проблема професійної компетенції вихователів дітей дошкільного віку. *Актуальні питання сучасної педагогіки* : матеріали Міжнар. науково-практ. конф., м. Острог, 1-2 листоп. 2013 р. Херсон : Гельветика, 2013. С. 55–59.

229. Кошіль О. П. Проектна діяльність як необхідний компонент професійної підготовки майбутнього вихователя. *Теоретико-методичні основи підготовки конкурентоздатних фахівців у контексті сучасного ринку праці» (з іноземною участю* : матеріали Другої Всеукр. науково-практ. конф., м. Кривий Ріг, 31 жовт. – 1 листоп. 2019 р., Кривий Ріг : КПГТЛ, 2019. Т. 2. С. 120–123.

230. Кошіль О. П. Структура готовності майбутнього вихователя до проектування освітнього середовища дошкільного навчального закладу: теоретичний аспект. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2017. № 3. С. 18–22.

231. Кошіль О. П. Формування проектних вмінь у майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти: практичний аспект. *Педагогічні інновації в освітньому просторі сучасного вищого навчального закладу* : матеріали Всеукр. (заочної) науково-практ. конф., м. Київ, 16 березня 2018 р. / За заг. Т. Г. Камінської. Київ, 2018. С. 38–41.

232. Кошіль О. П. Формування проектної компетенції майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів в умовах вищого навчального закладу. *Психологія і педагогіка: актуальні питання* : зб. тез наукових робіт учасників Міжнар. науково-практ. конф., м. Харків, 7-8 квітня 2017р., Харків : Центр пед. досліджень, 2017. С. 52–57.

233. Крайг Г. Психология развития. 9-е изд. СПб. : Питер, 2018. 939 с.

234. Крежевских О. В. Развивающая предметно-пространственная среда дошкольной образовательной организации : учеб. пособие для бакалавров педагогике. Москва-Берлин : Директ-Медиа, 2016. 221 с.

235. Кремень В. Г. «Дитиноцентризм», або чому освіта України потребує структурних змін. *День* : щоденна всеукраїнська газета. 2009. № 210(3130). С. 1–6.

236. Кремень В. Якісна освіта і нові вимоги часу. *Директор школи, ліцею, гімназії*. 2013. № 4. С. 4–11.

237. Крутецкий В. А. Психология математических способностей школьников. Москва : Ин-т практ. психологии ; Воронеж : МОДЭК, 1998. 416 с.

238. Крутецкий В. А. Психология обучения и воспитания школьников. Москва : Просвещение, 1976. 303 с.

239. Крутий К. Л., Зданевич Л. В. Механізм практичної реалізації створення полікультурного мовленнєвого середовища в закладі дошкільної освіти. *Інноватика у вихованні*, 2018. № 7, С. 41–51.

240. Крутий К. Л. Проектування освітнього простору дошкільного навчального закладу як умова розвитку здібностей дитини / Запорізький обл. ІППО. URL: <http://www.ukrdeti.com/nauka.php?ar=1> (дата звернення: 12.04.2021).

241. Крутий К. Освітній простір дошкільного навчального закладу : монографія : у 2 ч. Київ : Освіта, 2009. Ч. 1. 302 с.

242. Крылова Н. Культурология образования. Москва : Народное образование, 2000. 271 с.

243. Кудрявцев В. Т. Культурно-исторический статус детства: эскиз нового понимания. URL: [http://virtkafedra.ucoz.ua/el\\_gurnal/pages/vyp1/Kudrjavcev.pdf](http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp1/Kudrjavcev.pdf) (дата обращения: 12.04.2021).

244. Кулюткин Ю., Тарасов С. Образовательная среда и развитие личности. *Новые знания*. 2001. № 1. URL: [http://www.znanie.org/gurnal/nl\\_01/obraz\\_sreda.html](http://www.znanie.org/gurnal/nl_01/obraz_sreda.html) (дата обращения: 12.04.2021).

245. Курило В. С. Моделювання системи критеріїв оцінки розвитку освіти в регіоні. *Педагогіка і психологія*. 1999. № 2. С. 35–39.

246. Кучерявий О. Г. Теоретичні і методичні основи організації професійного самовиховання майбутніх вихователів дошкільних закладів і вчителів початкових класів : автореф. дис. ... д-р пед. наук : 13.00.04 – «Теорія і методика професійної освіти». Київ, 2002. 42 с.

247. Лаврентьева Г. Розвивальне предметно-ігрове середовище: європейський досвід та новітні підходи. *Палітра педагога*. 2001. № 4. С. 11–13.

248. Левин К. Теория поля в социальных науках : пер. с англ. СПб. : Сенсор, 2000. 368 с.

249. Левитов Н. Д. Психология. Москва : Высшая школа, 1964. 256 с.

250. Левінець Н. В. Формування професійної готовності майбутніх вихователів до здійснення фізичного виховання дошкільників на засадах народних традицій : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 – «Теорія і методика професійної освіти». Київ, 2007. 20 с.

251. Левінець Н.В. Формування професійної готовності майбутніх вихователів до здійснення фізичного виховання дошкільників на засадах народних традицій: дис...канд. пед. наук: 13.00.04. / Національний педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова. Київ, 2006. 211 с.

252. Леонтьев А. Н. Избранные психологические счинения : в 2-х т. Москва, 1983. Т. 2. 320 с.

253. Леонтьев А.Н. Деятельность и личность. *Вопросы философии*, 1974. № 4. с. 87–97.
254. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва : Политиздат, 1975. 304 с.
255. Лепко Г. В. Метод проєктування в навчальному процесі. *Вісник Вінницького політехнічного ін-ту*. 2011. № 1. С. 161–163.
256. Лесгафт П.Ф. Семейное воспитание ребенка и его значение. *Избранные педагогические сочинения*. Москва, 1988. С. 16–228.
257. Линенко А. Ф. Теорія і практика формування готовності студентів педагогічних вузів до професійної діяльності : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 – «Теорія та методика проф. освіти» / Ін-т педагогіки АПН України. Київ, 1996. 44 с.
258. Лисенко Н. В. Деякі аспекти вирішення проблеми екологопедагогічної підготовки фахівців дошкільного профілю у світовій науковій думці. *Збірник удосконалення проф. підготовки спеціалістів дошкільного профілю*. Київ, 1996. С. 93–107.
259. Лисенко Н. В. Екологічне виховання дошкільників. Київ : Освіта, 1993. 160 с.
260. Лисина М. Формирование личности ребенка в общении. Спб. : Питер, 2009. 320 с.
261. Лисовская В. А. Формирование творческого потенциала личности воспитателя в педвузе : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 – «Теория и история педагогики». Київ, 1984. 16 с.
262. Щодо організації діяльності закладів освіти, що забезпечують здобуття дошкільної освіти у 2019/2020 навчальному році : Лист МОН України №1/9-419 від 02.07.2019 року. МОН України : веб-сайт. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/shodo-organizaciyi-diyalnosti-zakladiv-osviti-sho-zabezpechuyut-zdobuttya-doshkilnoyi-osviti-u-20192020-navchalnomu-roci> (дата звернення: 12.04.2021).

263. Литвиненко С. А. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2005. С. 16.

264. Литвиненко С. В. Развитие познавательной активности в дошкольный период. *Журнал научно-педагогической информации*. 2010. № 4. URL: <http://www.paedagogia.ru/2010/41-04/208-litvinenko> (дата обращения: 12.04.2021).

265. Ліненко А. Ф. Педагогічна діяльність і готовність до неї : монографія. Одеса : ОКФА, 1995. 80 с.

266. Лісневська Н. В. Педагогічні умови створення здоров'язбережувального середовища в закладах дошкільної освіти. *Педагогічні науки* : зб. наук. праць Херсон. Держ. ун-ту. 2018. Вип. 82. С. 68–75.

267. Ломакина О. Е. Проектирование в образовании: необходимость и реальность. *Школьные технологии*. 2003. № 4. С. 86–98.

268. Лохвицька Л. В. Концептуальні засади проектування розвивального предметного середовища в дошкільних навчальних закладах. *Педагогічна теорія і практика* : зб. наук. пр. Київського Міжнародного Університету. 2010. С. 159–169.

269. Лук'янова Л. Технологія організації проектної діяльності. *Імідж сучасного педагога*. 2009. № 10. С. 16–21.

270. Лурия А. Р. Язык и сознание. Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1979. 320 с.

271. Любива В. В. Формування готовності майбутніх фахівців дошкільної освіти до творчої самореалізації у професійній діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Глухів. нац. пед. ун-т імені Олександра Довженка. 2018. 300 с.

272. Мадзігон В. М. Роздуми над проектуванням освітньо-інформаційного середовища майбутнього для обдарованих дітей. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2017. № 4. С. 54–58.

273. Макаренко А. С. Книга для батьків. Лекції про виховання дітей. Київ : Радянська школа, 1972. 334 с.



274. Макаренко А. С. Цель воспитания : учеб. пособ. Москва : Политиздат, 1984. 200 с.
275. Максименко С. Д. Фахівця потрібно моделювати (наукові основи готовності випускника педвузу до педагогічної діяльності). *Рідна школа*. 1994. № 3–4. С. 68–72.
276. Малиновский Б. Магия, наука и религия. Москва : Рефл-бук, 1998. 288 с.
277. Малихіна О. В. Особистісно зорієнтована модель навчання та її аксіологічна сутність. *Рідна школа*. 2002. № 10. С. 15–16.
278. Мануйлов Ю. С. Концептуальные основы средового подхода в воспитании. *Вестник Костромского гос. ун-та*. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2008. № 4. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/kontseptualnye-osnovy-sredovogo-podhoda-v-vospitanii> (дата обращения: 12.04.2021).
279. Мариновська О. Я. Формування готовності вчителів до проектно-впроваджувальної діяльності: теорія і практика : монографія. Івано-Франківськ : Симфонія форте ; Полтава : Довкілля-К, 2009. 500 с.
280. Мастерова В. А. Воспитательно-образовательная среда вуза как средство развития творческой личности будущего государственного служащего : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Саратов, 2003. 16 с.
281. Матвієнко О. Готовність майбутнього вчителя початкової школи до творчої навчально-виховної діяльності. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2012. № 6. С. 238–244.
282. Матяш Н. В. Генезис и сущность понятия «Проектная деятельность школьников». *Технологическое образование сельских школьников в современных условиях: Совершенствование технологического образования учащейся молодежи* : сб. материалов междунар. научно-практ. конференции. Армавир : АГПИ, 2000. С. 146–154.
283. Мачинська Н. І. Педагогічна освіта магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю : монографія. Львів : ЛьвДУВС, 2013. 416 с.

284. Мачинська Н. І., Яців М. С. Проблема професійного зростання педагога у психолого-педагогічних дослідженнях. *Молодий вчений*. 2019. № 7 (2). С. 258-262.

285. Машовець М. А. Підготовка сучасного педагога дітей дошкільного віку в умовах мінливого соціуму. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. № 4(48). С. 339–347.

286. Менчинская Н. А. Психология усвоения понятий. *Известия АПН РСФСР*. 1950. Вып. 28. С. 6–7.

287. Методичні рекомендації щодо розроблення стандартів вищої освіти. *МОН України* : веб-сайт. URL: [mon.gov.ua/content/Діяльність/Реформа%20освіти/07-metod-rekomendacziyi.doc](http://mon.gov.ua/content/Діяльність/Реформа%20освіти/07-metod-rekomendacziyi.doc) (дата звернення: 12.04.2021).

288. Мешко Г. М. Психологічно-безпечне освітнє середовище у школі як умова збереження і зміцнення психічного здоров'я учнів та вчителів. URL: [http://archive.nbu.gov.ua/portal/soc\\_gum/pspo/2008\\_19\\_2/doc\\_pdf/Meshko\\_st.pdf](http://archive.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/pspo/2008_19_2/doc_pdf/Meshko_st.pdf) (дата звернення: 12.04.2021).

289. Мид М. Культура и мир детства. Москва, 1988. 365 с.

290. Митрофанова С. Ю. Парадоксы пространства детства. URL: <http://region.3ebra.com/generation/publications/publication30/> (дата обращения: 12.04.2021).

291. Михайлова Л. М., Шульга Л. М. Реалізація технологічного підходу у розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку. 2017. 224 с.

292. Моляко В. О. Психологічна готовність до творчої праці. Київ : Знання, 1989. 48 с.

293. Мондонен О. Ю. Влияние образовательной среды педагогического колледжа на профессиональное самоопределение студентов. *Аналитика культурологи* : электрон. научное издание. 2009. Вып. 3(15). URL: [http://www.analiculturolog.ru/archive/item/355-article\\_46.html](http://www.analiculturolog.ru/archive/item/355-article_46.html) (дата обращения: 12.04.2021).

294. Муравьева Г. Е. Вопросы теории проектирования образовательных процессов. *Педагогическое образование и наука*. 2002. № 4. С. 14–21.
295. Мурована Н. Н. Компетентність педагога як важлива умова його професійної діяльності : монографія. Севастополь : Рибзст, 2006. 24 с.
296. Мухина В. С. Детская психология : учебник для студентов пед. институтов. 2-е изд., перераб. и доп. Москва : Просвещение, 1985. 272 с.
297. Національна Доктрина розвитку освіти : Указ Президента України від 17.04.2002 р. № 347/2002. База даних «Законодавство України» / ВР України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002#Text> (дата звернення: 12.04.2021).
298. Нестеренко В. В. Теоретико-методологічні засади підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в системі заочного навчання : монографія. Одеса : Лерадрук, 2012. 399 с.
299. Нефёдова Л. К. Феномен детства в основных формах его репрезентации (философия, миф, фольклор, литература : автореф. дис. ... д-ра филос. наук : 09.00.13. Омск, 2005. 38 с.
300. Низков А. А. О критериях оценки знаний, умений и навыков студентов. *Проблемы высшей школы*. 1980. Вып. 40. С. 36–41.
301. Новий тлумачний словник української мови / укл. В. Яременко та ін. Київ : Аконтіт, 1998. 351 с.
302. Новик І. М., Онянова Т. В. Особливості формування предметно-ігрового середовища ДНЗ. *Молодий вчений*. 2017. № 6. С. 264–267.
303. Новиков А. М. Педагогика: словарь системы основных понятий. Москва : ИЭТ, 2013. 268 с.
304. Новикова Л. И. Школа и среда. Москва : Знание, 1985. С. 3–4.
305. Новоселова С. А. Развивающая предметная среда: метод. рек. по проектированию вариативных дизайн-проектов развивающей среды в детских садах и учеб.-воспит. комплексах. Москва : Академия, 1995. 58 с.
306. Обухова Л. Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. Изд. 3-е, стереотип. Москва : Тривола, 1998. 352 с.

307. Огнев'юк В. Філософія освіти та її місце в структурі наукових досліджень феномену освіти. *Освітологія*. 2012. № 1. С. 69–70.
308. Огнев'юк В. О. Особлива місія дошкільної освіти. *Дошкільне виховання*. 2006. № 4. С. 3–7.
309. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка. Москва : Мир и образование ; Оникс, 2011. 736 с.
310. Онопрієнко О. В. Управління проектною діяльністю молодших школярів. Навчання і виховання учнів 4 класу : метод. посіб. для вчителів / упор. О. Я. Савченко. Київ : Початкова школа, 2005. С. 53–54.
311. Освіта, навчання, інформація, компетентність: канонізація понять (теоретико-методологічний дискурс). Модернізація вищої освіти в Україні і світі: десять років наукового пошуку : колект. монографія / Ін-т вищої освіти АПН України. Харків, 2009. С. 178–210.
312. Освітологія: витоки наукового напрямку : монографія / за ред. В. О. Огнев'юка. Київ : Едельвейс, 2012. 336 с.
313. Осорина М. В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. СПб. : Питер, 2011. 368 с.
314. Панов В. И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. СПб. : Питер, 2007, 352 с.
315. Паращенко Л. І., Пометун О. І., Савченко О. Я. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики. Київ : КІС, 2004. С. 71–84.
316. Парфенова Т. А., Севенюк С. А. Формирование проектной компетентности будущих педагогов начальной школы в процессе высшего образования. *Самарский научный вестник*. 2019. № 8(26). С. 282–288. DOI: <https://doi.org/10.24411/2309-4370-2019-11312>.
317. Педагогічний словник / за ред. М. Д. Ярмаченка. Київ : Пед. думка, 2001. С. 514.
318. Переосмысливая образование: Образование как всеобщее благо? (Rethinking Education: Towards a global common good?) Paris. 2015. 34 с. *UNESCO*.

URL: <http://www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-en> (last accessed: 12.04.2021).

319. Песталоцци И. Г. Избранные педагогические произведения в трех томах. Мрсква : АПН РСФСР, 1961. Т. 1. 537 с.

320. Петренко С. А. Підготовка майбутніх вихователів до формування у дітей дошкільного віку основних рухових умінь і навичок : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 – «Теорія і методика професійної освіти». Київ, 2007. 19 с.

321. Петрова І. В. Проектування в соціально-культурній сфері : навч. посіб. Київ : КНУКіМ, 2007. 372 с.

322. Петровский В. А. Построение развивающей среды в дошкольном учреждении. *Дошкольное образование в России*. Москва : АСТ, 1996. С. 57–90.

323. Петрочко Ж. В. Соціально-виховне середовище. Енциклопедія освіти. Київ : Юрінком Інтер, 2008. С. 855–856.

324. Пехота О. М., Старєва А. М. Особистісно орієнтоване навчання: підготовка вчителя : монографія. Миколаїв : Іліон, 2007. 272 с.

325. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. Москва-Ленинград : Гос. учеб.-педагог. из-во, 1932. 200 с.

326. Пиаже Ж. Избранные психологические труды: психология интеллекта. Генезис числа у ребенка. Логика и психология. Москва : Просвещение, 1968. 659 с.

327. Писарчук О. Т. Особенности формирования образовательно-развивающей среды дошкольных образовательных учреждений. *Наукові записки Тернопіл. нац. пед. університету*. Серія: Педагогіка. 2012. № 2. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-formirovanie-obrazovatelno-razvivayuschey-sredy-doshkolnyh-obrazovatelnyh-uchrezhdeniy> (дата зведення: 12.04.2021).

328. Підготовка вихователя до розвитку особистості дитини в дошкільному віці : монографія / Г. В. Беленька та ін. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. 310 с.

329. Піроженко Т. О. Дитина у сучасному соціопросторі : навч. посіб. / НАПН України, Ін-т психології ім. Г. С. Костюка. Київ : Імекс, 2014. 271 с.
330. Пісоцька Л. С. Ретроспектива організації розвивального простору для дітей дошкільного віку. URL: <http://www.ukrdeti.com/firstforum/p43.html> (дата звернення: 12.03.2021).
331. Платонов К. К. Краткий словарь системы психологических понятий. Москва : Высшая шк., 1981. 176 с.
332. Плахотнюк Н. П. Педагогічне проектування як спосіб реалізації інноваційної педагогічної діяльності. *Вісн. Житомир. держ. ун-ту ім. І. Франка*. 2009. № 44. С. 141–145.
333. Плохій З. П. Виховання екологічної культури дошкільників: метод. посіб. Київ : Ред. журн. «Дошкільне виховання», 2002. 175 с.
334. Поберезська Г. Г. Коучинг як педагогічна технологія студентоцентричного навчання у ВНЗ. *Технологія і техніка друкарства*. 2017. № 4. С. 99–107.
335. Подобедова Т. Ю. Теория и практика педагогического проектирования. Проблемы сучасної пед. освіти : зб. ст. Серія: Педагогіка і психологія. 2004. Вип. 6, ч. 2. С. 81–87.
336. Полат Е. С. Метод проектов: типология и структура. *Лицейское и гимназическое образование*. 2002. № 9. С. 9–17.
337. Пометун О. І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий підхід та українські перспективи*. 2004. С. 66–72.
338. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка : навч. посіб. для студентів вищих навч. закладів. Київ : Академвидав, 2006. 456 с.
339. Поніманська Т.І. Основи дошкільної педагогіки. Київ: Абрис, 1998. 448 с.
340. Поніманська Т. І. Теоретико-методичні засади гуманістичного виховання дітей дошкільного віку : монографія. Рівне : РДГУ, 2006. 116 с.

341. Понукалин А. А. Социальная философия и психология : монография. Саратов, 1994. 201 с.
342. Попович О. М. Підготовка майбутніх вихователів до організації конструктивної діяльності дітей дошкільного віку : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Мукачівський держ. ун-т. Тернопіль, 2017. 219 с.
343. Потікані В. В. Формування ігрової компетентності вихователя в умовах професійної підготовки. *Науковий вісник Південноукр. нац. педагогічного ун-ту ім. К. Д. Ушинського*. Одеса : ПНПУ ім. К. Д. Ушинського. 2015. № 1. С. 208–214.
344. Прашко О. В. Педагогічне проектування як складова інноваційного процесу становлення особистісно-орієнтованої школи. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. 2012. № 22, ч.1. С. 139–148.
345. Приходченко К. І. Педагогічні основи формування творчого середовища в загальноосвітніх навчальних закладах гуманітарного профілю : дис. ... д-р пед. наук : 13.00.07. Донецьк, 2008. 611 с.
346. Приходченко К. Творче освітньо-виховне середовище: теоретичні дослідження дефініцій. *Наукові праці ВНЗ "Донецький національний технічний університет"*. Серія: Педагогіка, психологія і соціологія. 2014. № 1(1). С. 177–183.
347. Прокоф'єва М. Ю. Інтеграція педагогічної підготовки майбутніх вихователів і вчителів початкових класів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 – «Теорія і методика професійної освіти». Одеса, 2008. 22 с.
348. Проскура О. В. Русова С. Вибрані педагогічні твори. Київ : Освіта, 1996. 304 с.
349. Психология одаренности детей и подростков / под ред. Н. С. Лейтеса. Москва, 2000. 203 с.
350. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация. Москва : Когито-Центр, 2002. 396 с.
351. Ракитина И. А. Информационные поля в учебной деятельности. *Информатика и образование*. 1999. № 11. С. 19–26.

352. Резніченко І. Створення розвивального простору у групових приміщеннях дошкільного закладу. *Практика управління дошкільним закладом*. 2011. № 1. С. 27–40.
353. Риккерт Г. Науки о природе и науки о культуре. Антология культурологической мысли. Москва : РОУ, 1996. С. 172—174.
354. Рогова Т. В. Професійна підготовка студентів у ВНЗ: її ознаки та якість. *Педагогіка та психологія*. 2017. № 56. С. 294–301.
355. Роджерс К. Свобода учитися. Москва : Смысл, 2002. 527 с.
356. Родионов И. Б. Теория систем и системный анализ. URL: <http://victor-safronov.ru/systems-analysis/lectures/rodionov.html> (дата обращения: 12.03.2021).
357. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. О месте психического во всеобщей взаимосвязи явлений материального мира. Москва : АН СССР, 1957. 328 с.
358. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Спб. : Питер, 2002. 720 с.
359. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. Москва : Наука, 1976. 416 с.
360. Рубцов В. В. Образовательная среда школы и интеллектуальное развитие детей. *Экспериментальные площадки в московском образовании*. 1998. Вып. 2. С. 24–25.
361. Рубцов В. В. Проектирование развивающей образовательной среды школы. Москва : МГППУ, 2002. 272 с.
362. Русакова Т. Г., Бреусова Т. А. Эстетическая развивающая среда образовательного учреждения поликультурного региона: компоненты, функции, критерии оценки. *Вестник ОГУ*. 2011. № 9(128). С. 125–129. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/esteticheskaya-razvivayuschaya-sreda-obrazovatel'nogo-uchrezhdeniya-polikulturnogo-regiona-komponenty-funktsii-kriterii-otsenki> (дата обращения: 12.04.2021).
363. Русова С. Сучасні течії в новій педагогіці. Чернігів : Чернігів. береги, 2009. 328 с.



364. Русова С. Ф. Дошкільне виховання. *Вибрані педагогічні твори*. Київ : Освіта, 1996. С. 34–184.
365. Рыжова Н. А. Экологическое образование в детском саду. Москва : Карапуз, 2000. 254 с.
366. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : підручник. Київ, 2012. 504 с.
367. Сайко Н. О. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх вихователів до соціалізації дітей дошкільного віку : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 – «Теорія і методика професійної освіти». Київ, 2004. 21 с.
368. Салчак Б. В. Конструирование образовательной среды воспитания национального самосознания детей дошкольного возраста (на примере республики Тыва). *Гуманитарный вектор*. Серия: Педагогика, психология. 2009. № 4. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/konstruirovanie-obrazovatelnoy-sredy-vospitaniya-natsionalnogo-samosoznaniya-detey-doshkolnogo-vozrasta-na-primere-respubliki-tyva> (дата обращения: 12.03.2021).
369. Самойленко Н. В. Соціологія дитинства як об'єкт соціологічних досліджень. *Український соціум*. 2009. № 1(28). 59–66. DOI: <https://doi.org/10.15407/socium2009.01.059>
370. Сандакова Л. Б. Культура понимания в современной философии образования. *Философия образования / НИИ (УМЦ) ФО НГПУ*. 2007. № 2(19) С. 237.
371. Санжаева Р. Д. Психологические механизмы формирования готовности человека к деятельности : автореф. дис. ... д-ра психолог. наук. Новосибирск, 1997 40 с.
372. Саранов А. М. Инновационный процесс как фактор саморазвития современной школы: методология, теория, практика : монография. Волгоград : Перемена, 2000. 259 с.
373. Сейко Н. А. Соціальна педагогіка: курс лекцій. Житомир : ЖДПУ, 2002. 260 с.

374. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : учеб. пособие Москва : Народное образование, 1998. 256 с.
375. Сергеев С. Ф. Проектирование обучающих сред. *Школьные технологии*. 2006. № 3. С. 58–65.
376. Сергеева Л. М. Інституційне освітнє середовище професійного навчального закладу. *Педагогічний альманах*. 2015. Вип. 25. С. 112–117.
377. Сисоєва С. Освітні реформи: освітологічний контекст. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2013. № (3). С. 44–55.
378. Сисоєва С. О. Педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу непедагогічного профілю. *Компетентнісний підхід у сучасній університетській освіті*. 2011. С. 3–11.
379. Сисоєва С. Особистісно зорієнтовані технології: метод проєктів. *Підручник для директора*. 2005. № 9-10. 126 с.
380. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості: підруч. для студ. вищ. пед. навч. закл. Київ : Міленіум, 2006. 346 с.
381. Сисоєва С. О., Рейпольська О. Д. Концепція освіти дітей раннього та дошкільного віку: новий погляд. *Вісник НАПН України*. 2020. № 2(1) С. 1–10.
382. Сімахова А. О. Еволюція підходів до трактування соціальної економіки у глобальному розумінні. *Вісник Дніпропетровського університету*. Серія: Світове господарство і міжнародні економічні відносини. 2017. Т. 25, вип. 9. С. 80–89.
383. Слостенин В. А. Формирование личности учителя в процессе его профессиональной подготовки. Москва : МАГИСТР-ПРЕСС, 2000. 488 с.
384. Слостенин В. А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. Москва : Издательский центр «Академия», 2002. 576 с.
385. Слободчиков В. И. Проблемы становления и развития инновационного образования. *Инновации в образовании*. 2003. № 2. С. 4–18.
386. Слободчиков В. И. Структура и состав образовательной сферы: категориальный анализ. *Психология обучения*. 2010. № 1. С. 4–24.

387. Слободчиков В.И. О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования : Российская конференция по экологической психологии. Тезисы. Москва, 2000 г.

388. Словарь по социальной педагогике: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / авт.-сост. Л. В. Мардахаев. Москва : Академия, 2002. С. 368.

389. Словник іншомовних слів. Київ : Головна редакція УРЕ, 1985. С. 966.

390. Словник психологічних понять. URL: <http://textbooks.net.ua/content/view/5614/47/> (дата звернення: 12.04.2021).

391. Словник психолого-педагогічних термінів і понять / уклад.: Ю. В. Буган, В. І. Урусський. Тернопіль : ТОКІППО, 2001. 179 с

392. Соціальна педагогіка: підруч. / за ред. А. Й. Капської. Київ : Центр навчальної літератури, 2006. 468 с.

393. Соціально-педагогічні основи розвитку особистості в сучасних умовах комунікації: досвід, проблеми, перспективи / голова редкол. О. А. Удалова, редкол.: Ю. В. Ївженко, Л.В. Корецька, І. О. Лепеха. Київ, 2018. 310 с.

394. Степанов С. Ю. Рефлексивная компетентность как базовая категория предпринимательской. *Рефлексия, образование и интеллектуальные инновации*. Новосибирск : НГУ, 1995. С. 266–271.

395. Стерн В. Психология раннего детства. Минск : Харвест, 2003. 400 с.

396. Стратегія національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016 - 2020 роки. База даних «Законодавство України» / ВР України. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/580/2015#n16> (дата звернення: 12.03.2021)

397. Стрельников В. Ю. Проектування професійно-орієнтованої дидактичної системи підготовки бакалаврів економіки : монографія. Полтава : РВЦ ПУСКУ, 2006. № 375(1).

398. Сухомлинский В. О. Сердце отдаю детям. Київ, 1974. 288 с.

399. Сучасна школа України: етнопедагогічна проекція теорії й практики : монографія / за ред. проф. Н. Лисенко. Київ : Слово, 2013. 336 с.

400. Сущенко Л. П. Професійна підготовка майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту (теретико-методологічний аспект) : монографія. Запоріжжя : Запорізький держ. ун-т., 2003. 442 с.
401. Танько Т. П. Теорія і практика музично-педагогічної підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів у педагогічних університетах : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Харківський держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2004. 41 с.
402. Тарасов С. В. Образовательная среда: понятие, структура, типология. *Вестник Ленинградского гос. ун-та им. А.С. Пушкина*. 2011. № 3, т. 3. С. 133–138. с. 136.
403. Тарасова В. В. Формування риторичної культури майбутніх фахівців дошкільних навчальних закладів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 – «Теорія і методика професійної освіти». Харків, 2012. 19 с.
404. Теорія імовірностей та математична статистика. Курс лекцій / уклад. Т. А. Ліхоузова Київ : КПІ ім. Ігоря Сікорського, 2018. 300 с.
405. Тихеева Є. І. Сучасний дитячий садок. Його значення й обладнання. *Історія зарубіжної педагогіки : хрестоматія* / ред. Є. І. Коваленко. Київ : Центр навч. літ., 2006. С. 375–390.
406. Токаренко Н. М. Метод проектів у дошкільному закладі. *Постметодика*. 2009. № 1. С. 33–38.
407. Токаренко Н. Проектна діяльність із дітьми старшого дошкільного віку. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2013. № 10. С. 11–18.
408. Топузов О. Педагогічна прогностика: теоретико-методична основа прогнозування розвитку педагогічних наук і педагогічної практики. *Рідна школа*. 2014. № 7. С. 32–37.
409. Троцько Г. В. Теоретичні та методичні основи підготовки студентів до виховної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / ІППО АПНУ. Київ, 1997. 54 с.
410. Удовенко Е. О. Філософсько-психологічні аспекти розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку. *Young*. 2018. № 60(8.1).

411. Узнадзе Д. Н. Психология установки. СПб. : Питер, 2001. 416 с.
412. Узнадзе Д.Н. Теория установки: Избранные психологические труды в 70-ти томах. Москва, 1997. 448 с.
413. Українець Л. В. Дитинство і дитячість у філософсько-антропологічному контексті : автореф. дис. ... канд. філос. наук : 09.00.04 – «Філософська антропологія, філософія культури». Харків, 2006. 19 с.
414. Український словник-довідник з педагогіки і психології вищої школи / Н. Є. Герасимова, Н. В. Касярум, В. М. Король, О. П. Савченко. Черкаси : Вид-во ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2010. 212 с.
415. Українсько-англійський навчальний словник з педагогіки / уклад.: Н. М. Авшенюк, Ю. З. Прохур. Київ : Педагогічна думка, 2013. 511 с.
416. Урбанская М. В. Образовательная среда как фактор формирования готовности ребенка к обучению в условиях дошкольного образования : дис... канд. пед. наук : 13.00.01. Санкт-Петербург, 2010. 211 с.
417. Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. Москва, 1974. Т 1. 560 с.
418. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори : у 2 т. Київ : Рад. школа, 1983. Т. 1. С. 214–218.
419. Ушинський К. Д. Про сімейне виховання. Київ : Рад. школа, 1974. 148 с.
420. Фамілярська Л. Л Інформаційно-освітнє середовище дошкільного навчально-виховного закладу. *Електронні інформаційні ресурси: створення, використання, доступ* : зб. матеріалів Міжнар. науково-практ. конф. Київ : Кондор, 2014. 330 с.
421. Фельдштейн Д. И. Детство как социально-психологический феномен и особое состояние развития. *Вопросы психология*. 1998. № 1. С. 7–14.
422. Фрейд А. Психопаталогия детства. Москва, 2000. 223 с.
423. Хармс Т. Шкала оцінювання якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти. Третя редакція (ECERS-3) : пер. з англ. Харків: Вид-во «Ранок», 2020. 116 с.

424. Хейдметс М. Человеческое начало в средообразовании. *Социально-психологические основы средообразования* : тезисы конференции. Таллин, 1985. С. 77–79.
425. Хорни К. Особая роль детства. *Собрание сочинений* : в 3 т. Москва, 1997. Т. 2: Новые пути в психоанализе. Самоанализ С. 199–128.
426. Хоружа Л. Л. Етична компетентність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика : монографія. Київ : Преса України, 2003. 320 с.
427. Хоружа Л. Л., Співакова І. Б. Професійна діяльність учителя крізь призму педагогічної інноватики. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2016. № 25. С. 34–39.
428. Хоружа Л. Проектна культура вчителя: етичний компонент. *Шлях освіти*. 2006. № 4. С. 11–15.
429. Хьелл П., Зиглер Д. Теории личности. 3-е изд. СПб. : Питер, 2008. 607 с.
430. Цимбалару А. Семантика понятійного апарату проблеми педагогічного проектування. *Нова педагогічна думка*. 2009. № 3. С. 30–35.
431. Циплюк А. М. Підготовка майбутніх вихователів до створення здоров'язбережувального середовища в закладі дошкільної освіти: теоретико-методичні аспекти. *Інноватика у вихованні*. 2018. № 7(1). С. 251–260.
432. Черепанова С. Стратегія філософії освіти: гуманітарність, базисні концепти, загальні принципи. *Ученые записки Таврического национального университета им. В. И. Вернадского. Серия «Философия. Культурология. Политология. Социология*. 2010. № 4. С. 235–247.
433. Черноушек М. Психология жизненной среды. Москва : Мысль, 1989. 176 с.
434. Шалаев И. К. Повышение качества образовательного сервиса на основе мотивационного программно-целевого управления : монографія. Барнаул : Изд-во АлтГПА, 2010. 203 с.
435. Шапаренко Х. А. Формування професійної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів на засадах акмеологічного підходу :

автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2008. 20 с.

436. Шапран Ю. П. Типологія освітнього середовища в умовах компетентнісно-зорієнтованої педагогічної освіти. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. Серія: Психологія. Педагогіка. 2015. № 23. С. 4–11.

437. Шахов В. І. Базова педагогічна освіта майбутнього вчителя: загальнопедагогічний аспект. Вінниця : Едельвейс, 2007. 383 с.

438. Шаховская Н. Н. Образовательная среда: условия повышения качества дошкольного образования. *Управление дошкольным образовательным учреждением*. 2006. № 2. С. 9–17.

439. Шацкий С. Педагогические сочинения : в 4 т. / Под ред. И. А. Каирова. Москва: Просвещение, 1965. Т. 4. 329 с.

440. Швець Т. А. Педагогічні умови формування професійної майстерності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів : дис. ...канд. пед. наук : 13.00.04 / Херсонський держ. ун-т. Херсон, 2016. 385 с.

441. Швидка С. О. Середовище як умова формування пізнавальної діяльності дитини раннього віку. *Cherkasy University Bulletin: Pedagogical Sciences*. 2017. № 1.

442. Шишко А. В. Формування педагогічної компетентності майбутнього викладача іноземної мови у процесі магістерської підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 – «Теорія та методика професійної освіти». Кіровоград, 2008. 22 с.

443. Штайнер Р. Искусство воспитания. Методика и дидактика : пер. с нем. Москва : Парсифаль, 1996. 176 с.

444. Штейнбах Х., Еленский В. Психология жизненного пространства. СПб., 2004. 240 с.

445. Шумакова И. А. Понятие «рефлексивная образовательная среда» в философии образования. *Научные ведомости Белгород. гос. ун-та*. 2008. № 4(44). С. 64–74.

446. Шумовская А. Г. Научное сотворчество как способ формирования креативной компетентности педагога : монография. Иркутск : МГЛУ ЕАЛИ, 2016. 196 с.
447. Щербакова Т. Н. Психологическая компетентность учителя: акмеологический анализ : автореф. дис. ... д-ра. психолог. наук : 19.00.13 – «Психология развития, акмеология». Ростов н/Д., 2006. 26 с.
448. Эльконин Д. Б. Детская психология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. 4-е изд., стер. Москва : Академия, 2007. 384 с.
449. Энциклопедия профессионального образования : в 3 т. / Под ред. С. Я. Батыщева. Москва : АПО, 1999. Т. 2. 440 с.
450. Эриксон Э. Детство и общество. СПб. : Ленато, 2006. 592 с.
451. Юрчук О. І. Педагогічні умови підготовки майбутніх вихователів до здійснення рухового режиму в дошкільних навчальних закладах : дис. ...канд. пед. наук : 13.00.04 / Рівненський держ. гуманіст. ун-т. Рівне, 2019. 279 с.
452. Ядов В. А. О различных подходах к концепции личности и связанных с ними различных задачах исследования массовых коммуникаций. *Личность и массовые коммуникации : материалы встречи социологов*. 1969. Вып. 3. С. 18–35.
453. Языков О. І. Моделювання виховного середовища сучасних навчальних закладів. *Професійна освіта: теорія і практика*. 2016. № 1-2(43-44). Харків : НМЦ ПТО, 2016. С. 87– 94.
454. Якиманская И. С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения. *Вопросы психологии*. 1995. № 2. С. 9.
455. Якунин В.А. Педагогическая психология : учебное пособие. СПб. : Полиус, 1998. 639 с.
456. Ярошинська О. О. Теоретичні і методичні засади проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Житомир, 2015. 41 с.
457. Ярошинська О. Проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи як педагогічна проблема. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2014. № 10, ч. 1. С. 110–119.



458. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. Москва : Смысл, 2001. 365 с.
459. Abualrub I., Karseth B., Stensaker B. The various understandings of learning environment in higher education and its quality implications. *Quality in Higher Education*. 2013. № 1. С. 90–110.
460. Aggarwal J. C. Essentials of education technology. New Delhi, India : Vikas Publishing House, 2011. 224 p.
461. Bandura. A. Principles of behavior modification. New York : Holt, Rinehart & Winston, 1969. 677 p.
462. Bronfenbrenner Urie. Ecological models of human development. In international Encyclopedia of education. 1994. Vol. 3,2. P. 37–43.
463. Davis K. The Child and Social Structure. *The Journal of Educational Sociology*. 1940. № 14(4). P. 217–229. DOI: <https://doi.org/10.2307/2262160>
464. Dellinger S. Psycho-geometrics. How to Use Geometric course. Psychology to Influence People. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1989.
465. Elkind D. The Hurried Child: growing up too fast too soon. New York : Da Capo Press, 2001. 288 p.
466. Higgins S., Hall E., McCaughey C., Wall K., Woolner P. The impacts of school environments: a literature review (London, Design Council). 2005. P. 47.
467. Hirsto L. Children in Their Learning Environments: Theoretical Perspectives : Unit of Educational Psychology Research Report 5/2001. Finland, University of Helsinki, 2001.
468. Incheon Declaration: Education 2030: Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233813> (last accessed: 12.04.2021).
469. International Encyclopedia of Education / eds.: P. Peterson, E. Baker, B. Mo Gaw. Oxford : Elsevier, Academic Press, 2010. 6957 p.
470. Koshil O. Status of readiness of future educators to design the educational environment of preschool education institution. *Polish journal of science*. 2021. № 35, vol. 2. P. 39–42.

471. M. Montessori Dr. Montessori's own hand book. New York : A. Frederic stokes company publishers, 1914. 121 p.

472. Postman N. The Disappearance of Childhood. New York : Vintage Books, a division of Random House, 1994. 192 p.

473. Reynolds, A. J., Temple, J. A., Ou, S.-R., Arteaga, I. A., & White, B. A. B. School-Based Early Childhood Education and Age-28 Well-Being: Effects by Timing, Dosage, and Subgroups. *Science*, 2011. № 333(6040). P. 360. DOI: <https://doi.org/10.1126/science.1203618>.

474. Short E. The Concept of Competence: Its Use and Misuse in Education. *Journal of Teacher Education*. 1985. Vol 36, № 2. P. 2–6.

475. Textor M. R. Phasen des Familienzyklus mit Kindern im Haushalt. URL: [http://www.familienhandbuch.de/cmain/f\\_Aktuelles/a\\_Elternschaft/s\\_276.html](http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_Aktuelles/a_Elternschaft/s_276.html) (last accessed: 12.04.2021).

476. 4 лютого президент НАПН України Василь Кремень виступив на конференції в рамках Всесвітнього саміту 2020 в Сеулі. *НАПН України* : вебсайт. URL: <http://naps.gov.ua/ua/press/releases/1730/> (дата звернення: 12.04.2021).

477. Вступне слово до Проекту ТЬЮНІНГ-гармонізація освітніх структур у Європі : Внесок університетів у Болонський процес. URL: [http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General\\_Brochure\\_Ukrainian\\_version.pdf](http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_Brochure_Ukrainian_version.pdf) (дата звернення: 12.04.2021).

478. Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти : Наказ МОН України № 1456 від 21 листопада 2019 року. *МОН України* : вебсайт. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/11/22/2019-11-22-012doshkilna-B.pdf> (дата звернення: 12.04.2021)

479. Реєстр суб'єктів освітньої діяльності. *ЄДЕБО* : вебсайт. URL: <https://registry.edbo.gov.ua/search> (дата звернення: 12.04.2021).

## ДОДАТКИ

## Додаток А

**Типи освітніх середовищ  
(узагальнення за різними джерелами)**

<b>Типи середовищ за видами діяльності</b>	<b>Дослідники, автори ідей</b>	<b>Визначення поняття</b>
1	2	3
Розвивальне середовище	Н. Гонтаровська [97] Л. Занков [156] О. Писарчук [327] Дж. Равен [350] О. Савченко [366] Н. Шаховська [438]	Середовище, яке здатне забезпечувати комплекс можливостей для саморозвитку всіх суб'єктів освітнього процесу [438]
Виховне середовище	А. Афанасьєв [16] Ю. Мануйлов [278] О.Язиков [453]	Частина оточуючого середовища, в якому існує педагогічно сформований спосіб життя [278]
Соціально-виховне середовище	О. Будник [63] Р. Вайнола [66] А. Капська [392] Ж. Петрочко [323] Н. Сейко [373]	Сукупність умов життєдіяльності особистості, що цілеспрямовано впливають на її свідомість і поведінку з метою формування певних якостей, переконань, духовно-ціннісних орієнтацій та потреб [323]
Ігрове середовище	Л. Артемова [11] Н. Кащук [179] К. Крутій [241] Г. Лаврентьєва [247] Н. Лисенко [399] Л. Лохвицька [268] С. Новосьолова [305] А. Петровський [322] Т. Поніманська [339]	Сукупність ігрових умов, правил, ігрових ситуацій, які сприяють проживанню особливого періоду в житті дитини, розвитку світогляду, довільної поведінки, творчої уяви, свідомості [339]
Інформаційне середовище	І. Кіндрат [185] М. Коченгіна [209] Л.Пісоцька [330]	Світ, створений навколо дитини дорослими: ігри, іграшки, книги; світ, який відповідає особливостям сприйняття, мислення, розвитку дитини дошкільного віку [164]
Етновиховне середовище	О. Будник [61] Г. Іванюк [172] Н. Лисенко [259]	Середовище, яке сприяє формуванню істинного патріота своєї країни, духовно-моральних цінностей, гуманізму на засадах рідної соціокультури [61]

1	2	3
Творче середовище	Г. Ващенко [70] К. Приходченко [345] С. Сергеев [375]	Інноваційна технологія, що веде до оновлення й розвитку, виступає осередком освіти і виховання, сприяє формуванню нового типу людини, домінуванню її інтелектуальної творчої праці, подоланню індустріальних форм відчуження, визнанню особистості як основного багатства суспільства [346]
Особистісно-орієнтоване виховне середовище	І. Бех [30] К. Балтремус [20] О. Бондаревська [42] І. Якиманська [454]	Сукупність умов, які сприяють формуванню і розвитку у дитини особистісних цінностей, усвідомленню себе як особистості [30]
Здоров'язбережувальне середовище	О. Богініч [39] Е. Вільчковський [79] Н. Денисенко [116] В. Желанова [141]	Невід'ємна складова освітнього середовища закладу дошкільної освіти, де інтегрована, цілеспрямована, освітньо-осмислена діяльність педагога-вихователя спрямовується на формування здорової особистості дошкільника [141]

## Анкета для визначення рівня готовності вихователів до проектування освітнього середовища ЗДО

### Шановні колеги!

*Ми проводимо дослідження з проблеми підготовки майбутніх вихователів до проектування освітнього середовища дошкільного навчального закладу.*

*Ваші відповіді та пропозиції допоможуть знайти ефективний шлях вирішення зазначеної проблеми. Просимо Вас ознайомитись із запитаннями анкети та об'єктивно оцінити Ваше ставлення до проблеми, що досліджується.*

*Відомості про дошкільний навчальний заклад вказуватися не будуть, оскільки опитування проходить анонімно, а результати будуть подано лише в узагальненому вигляді.*

*Дякуємо за розуміння!*

Вкажіть, будь ласка,

Область \_\_\_\_\_

Тип населеного пункту:

місто

село/селище

Вік \_\_\_\_\_

ДНЗ № \_\_\_\_\_

1. Дайте, будь ласка, визначення поняття «освітнє середовище дошкільного навчального закладу». Освітнє середовище дошкільного навчального закладу – це:

найбільш близьке розташування факторів, що впливають на дитину

комплекс матеріально-технічних та санітарно-гігієнічних умов, що забезпечують організацію життя дітей і дорослих в ДНЗ

цілісний чинник психологічного та особистісного розвитку дитини, що відіграє визначальну роль у забезпеченні її потенціалу, реалізації природжених програм, можливостей у самовизначенні та самоактуалізації

зона взаємодії освітніх систем, елементи яких впливають на розвиток і формування здібностей, потреб, інтересів, свідомості дитини

Ваш варіант відповіді

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2. Вкажіть які, на Вашу думку, функції реалізує освітнє середовище ДНЗ?

комунікативну

виховну

освітню

розвивальну

емоційну

регулятивну

адаптаційну

*Продовження додатку Б*

3. Чи вважаєте Ви проектування освітнього середовища ДНЗ невід'ємною складовою освітньої діяльності вихователя?

- так
  - частково
  - ні
  - Ваш варіант відповіді
- 
- 

4. Оцініть стан Вашої готовності до проектування освітнього середовища ДНЗ:

- практично готова
- недостатньо підготовлена
- неготова
- не знаю

5. Оцініть, будь ласка, за визначеною шкалою рівень сформованості освітнього середовища ДНЗ, суб'єктом якого Ви є:

- високий
- середній
- низький
- складно відповісти

6. Визначте чинники, які перешкоджають Вам здійснювати проектну діяльність в ДНЗ, суб'єктом якого Ви є:

- невпевненість у собі
  - відсутність прагнення до успіху в професійній діяльності
  - відсутність потреби проектувати розвиток дитини дошкільного віку у спеціально створеному освітньому середовищі
  - прагнення не відрізнятись від інших
  - невміння реалізувати проектні технології
  - відсутність умінь і навичок педагогічного проектування
  - відсутність знань щодо проектної культури
  - відсутність інтересу до проектних технологій та оволодіння ними
  - брак часу
  - Ваш варіант
- 
- 

7. Чи цікаво Вам дізнатися про технології психолого-педагогічного проектування?

- так
- ні
- не впевнена

8. Чи відчуваєте Ви потребу в спеціальній підготовці щодо застосування середовищного підходу в дошкільному навчальному закладі?

- так, це суттєво покращило б мій професійний рівень

*Продовження додатку Б*

ні, вважаю себе готовою застосовувати середовищний підхід в дошкільній освіті

Ваш варіант

---

---

9. Як Ви вважаєте, чи доцільно у ВНЗ формувати у студентів уміння проектувати освітнє середовище ДНЗ?

так, це забезпечить майбутнім вихователям успішну професійну діяльність та кар'єрне зростання

ні, вважаю таку компетенцію зайвою

Ваш варіант

---

---

Вкажіть Ваш загальний педагогічний стаж:      Вкажіть скільки часу Ви працюєте в зазначеному ДНЗ:

до 1 року

від 1 до 3 років

від 3 до 5 років

від 5 до 10 років

від 10 до 20 років

від 20 до 30 років

до 1 року

від 1 до 3 років

від 3 до 5 років

від 5 до 10 років

від 10 до 20 років

від 20 до 30 років

*Дякуємо за співпрацю!*

## АНКЕТА №1

для визначення рівня готовності майбутніх вихователів до проєктування освітнього середовища ЗДО

*ШАНОВНИЙ СТУДЕНТЕ!*

*Просимо Вас взяти участь в опитуванні, що проводиться в рамках вивчення проблеми підготовки майбутніх вихователів до проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти. Ваші відповіді та пропозиції допоможуть знайти ефективний шлях вирішення зазначеної проблеми. Просимо Вас ознайомитись із запитаннями анкети та об'єктивно оцінити Ваше ставлення до проблеми, що досліджується.*

*Будь ласка, уважно ознайомтесь із кожним запитанням і позначте той варіант відповіді, що відповідає Вашій точці зору. У відкритих запитаннях зазначте, будь ласка, свою думку.*

*Відомості про Вас вказуватися не будуть, оскільки опитування проходить анонімно, а результати будуть подано лише в узагальненому вигляді.*

*Дякуємо за розуміння!*

---

1. Як, на Вашу думку, можна охарактеризувати поняття «середовище»?

- а) умова;
- б) оточення;
- в) простір;
- г) власний варіант \_\_\_\_\_

2. Надайте, будь ласка, власне розуміння поняття «середовище».

---

3. Як Ви вважаєте, чи існує відмінність між поняттями «середовище» та «простір»?

- а) існує;
- б) відсутня;
- в) частково існує;
- г) власний варіант \_\_\_\_\_

4. Якщо Ви вибрали варіант відповіді «а», поясніть, будь ласка, у чому саме полягає відмінність між поняттями «середовище» та «простір».

---

5. Дайте, будь ласка, визначення поняття «освітнє середовище закладу дошкільної освіти»:

- а) найбільш близьке розташування факторів, що впливають на дитину;



*Продовження додатку В*

- б) комплекс матеріально-технічних та санітарно-гігієнічних умов, що забезпечують організацію життя дітей і дорослих в ЗДО;
- в) цілісний чинник психологічного та особистісного розвитку дитини, що відіграє визначальну роль у забезпеченні її потенціалу, реалізації природжених програм, можливостей у самовизначенні та самоактуалізації;
- г) зона взаємодії освітніх систем, елементи яких впливають на розвиток і формування здібностей, потреб, інтересів, свідомості дитини;
- д) власний варіант \_\_\_\_\_
6. Вкажіть які, на Вашу думку, функції реалізує освітнє середовище ЗДО?
- а) комунікативну;
- б) виховну;
- в) освітню;
- г) розвивальну;
- д) емоційну;
- е) регулятивну;
- ж) адаптаційну;
- з) власний варіант \_\_\_\_\_
7. Чи поділяєте Ви думку щодо необхідності застосування середовищного підходу в дошкільній освіті сьогодні?
- а) так;
- б) ні.
8. Як, на Вашу думку, можна охарактеризувати поняття «педагогічне проектування»?
- а) діяльність, спрямована на створення проєкту;
- б) прогностична освітня діяльність педагога;
- в) особистісно-орієнтована освітня технологія;
- г) власний варіант \_\_\_\_\_
9. Надайте, будь ласка, власне розуміння поняття «педагогічне проектування»
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
10. Як, на Вашу думку, можна охарактеризувати поняття «проектна діяльність»?
- а) планування і здійснення проєкту;
- б) продуктивна діяльність особистості;
- в) творча, інноваційна діяльність;
- г) власний варіант \_\_\_\_\_
11. Назвіть якості, якими, на Вашу думку, має володіти вихователь готовий до проектної діяльності в ЗДО?
- а) впевненість у собі;
- б) креативність;
- в) високий рівень критичного мислення;
- г) інноваційність мислення;
- д) чітке бачення мети і кінцевого результату;
- е) бажання самовдосконалення;

*Продовження додатку В*

є) самостійне конструювання своїх знань;

ж) власний варіант \_\_\_\_\_

12.Що мотивує Вас до проєктної діяльності в ЗДО?

а) цікавість та допитливість;

б) активність і прагнення до отримання нового досвіду;

в) бажання набути нові знання та досвід;

г) креативність;

д) прагнення досягти успіху;

е) бажання проєктувати розвиток дитини дошкільного віку у спеціально створеному освітньому середовищі;

є) різноманітні заохочення;

ж) власний варіант \_\_\_\_\_

13.Які, на Ваш погляд, переваги проєктування освітнього середовища ЗДО?

а) сприяє застосуванню і реалізації сучасних освітніх програм, методик, технологій;

б) сприяє опосередкованому управлінню освітнім процесом;

в) забезпечує комунікативну взаємодію між суб'єктами освітнього процесу;

г) задовольняє основні потреби і можливості розвитку;

д) власний варіант \_\_\_\_\_

14.Дотримання яких обов'язкових умов, на Вашу думку, сприяє здійсненню проєктної діяльності в ЗДО вихователями?

а) прагнення до успіху в професійній діяльності;

б) особисте бажання та вмотивованість вихователя;

в) наявність знань щодо проєктної культури;

г) вміння реалізувати проєктні технології;

д) власний варіант \_\_\_\_\_

15.Чи отримували Ви у ЗВО інформацію щодо середовищного підходу, проєктних технологій?

\_\_\_\_\_

16.Чи вважаєте Ви за необхідне отримати в ЗВО знання, уміння, навички щодо проєктування освітнього середовища ЗДО?

а) так;

б) ні.

17.Якщо Ви вибрали варіант відповіді «а», поясніть, будь ласка, що саме Ви хотіли б дізнатись щодо проєктування освітнього середовища ЗДО.

\_\_\_\_\_

18.Оцініть стан Вашої готовності до проєктування освітнього середовища.

а) практично готовий;

б) достатньо готовий;

в) недостатньо готовий;

г) зовсім не готовий

*Продовження додатку В*

д) не знаю

19. Які знання, уміння, навички необхідні вихователю для проєктування освітнього середовища ЗДО?

- а) володіння методикою педагогічного проєктування;
- б) знання психолого-педагогічних особливостей дітей молодшого шкільного віку;
- в) володіння комунікативними навичками;
- г) уміння прогнозувати вплив освітнього середовища на особистість.

20. Чи мали Ви досвід проєктної діяльності у ЗДО під час проходження педагогічної практики?

- а) так;
- б) ні.

21. Якщо Ви вибрали варіант відповіді «а», поясніть, будь ласка, як саме це відбувалось.

\_\_\_\_\_

22. Вкажіть Вашу стать (ч / ж) \_\_\_\_\_

23. Вкажіть Ваш вік \_\_\_\_\_

24. Вкажіть Ваш курс \_\_\_\_\_

25. Вкажіть Ваш ОКР \_\_\_\_\_

*ДЯКУЄМО ЗА ВІДПОВІДІ!*

**АНКЕТА №2**

**для визначення рівня готовності майбутніх вихователів до проектування освітнього середовища ЗДО**

**АНКЕТА КОНСТАТУВАЛЬНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ**

*ШАНОВНИЙ СТУДЕНТЕ!*

*Просимо вас взяти участь в опитуванні, що проводиться в рамках вивчення проблеми підготовки майбутніх вихователів до проектування освітнього середовища закладу дошкільної освіти. Ваші відповіді та пропозиції допоможуть знайти ефективний шлях вирішення зазначеної проблеми. Просимо Вас ознайомитись із запитаннями анкети та об'єктивно оцінити Ваше ставлення до проблеми, що досліджується.*

*Будь ласка, уважно ознайомтесь із кожним запитанням і позначте той варіант відповіді, що відповідає вашій точці зору. У відкритих запитаннях зазначте, будь ласка, свою думку.*

*Відомості про вас вказуватися не будуть, оскільки опитування проходить анонімно, а результати будуть подано лише в узагальненому вигляді.*

*Дякуємо за розуміння!*

---

1. Чи плануєте Ви продовжувати здобувати освіту за обраною спеціальністю «Дошкільна освіта» ?

а) так, тому що хочу в майбутньому працювати за обраним фахом;

б) так, тому що мати вищу освіту престижно;

в) ні, тому що помилився у виборі фаху;

г) ні, на мою думку, мені досить ОКР молодший спеціаліст для роботи вихователем ЗДО;

д) Ваш варіант відповіді \_\_\_\_\_

2. Чи часто Ви аналізуєте власні емоції, почуття, розумієте причини їх виникнення?

а) так, роблю це часто і з задоволенням;

б) так, в окремих випадках це роблю;

в) ні, не витрачаю на це час;

г) ні, не бачу в цьому сенсу;

д) Ваш варіант відповіді \_\_\_\_\_

3. Чи плануєте Ви після закінчення коледжу працювати вихователем ЗДО?

а) так, тому що професія вихователя є важливою для суспільства і я про це мріяв з дитинства;

б) так, на мою думку, потрібно працювати за фахом;

в) ні, тому що планую змінити фах;

г) ні, на мою думку, професія вихователя ЗДО не є престижною;

д) Ваш варіант відповіді \_\_\_\_\_

4. Опановуючи професійні знання в ЗВО, чи часто Ви ставите собі запитання чи знадобляться вони Вам для подальшої діяльності?

а) так, завжди обмірковую це;

б) так, здебільшого це роблю;

в) ні, не замислювався над цим;

г) ні, ніколи цього не роблю;

д) Ваш варіант відповіді \_\_\_\_\_

5. Чи плануєте Ви здійснювати проєктну діяльність під час проходження педагогічної практики?

а) так, тому що проєктна діяльність вихователя забезпечує всебічний розвиток дитини;

б) так, тому що така діяльність забезпечує комунікативну взаємодію між суб'єктами освітнього процесу;

*Продовження додатку Д*

в) ні, тому що не маю умінь і навичок педагогічного проектування;

г) ні, тому що, не хочу відрізнитися від інших;

д) Ваш варіант відповіді \_\_\_\_\_

6. Чи усвідомлюєте Ви місію вихователя у формуванні особистості дитини дошкільного віку?

а) так, вважаю зазначену місію дуже важливою;

б) так, ця місія мабуть достатньо важлива;

в) ні, місія не має особливого значення;

г) ні, ця місія є абсолютно не важливою;

д) Ваш варіант відповіді \_\_\_\_\_

7. Чи вважаєте Ви цікавою ідею самостійно проектувати освітнє середовище ЗДО?

а) так, активно б включився у зазначений проєкт;

б) так, але маю деякі сумніви;

в) ні, не заглиблювався у проблему;

г) ні, вважаю це марною тратою часу;

д) Ваш варіант відповіді \_\_\_\_\_

8. Чи подобається Вам набувати досвіду запровадження нового у майбутній професії діяльності?

а) так, мені цікаво набувати нового досвіду;

б) так, але все залежатиме від обставин цієї справи;

в) ні, невідоме мене не приваблює;

г) ні, це забирає багато життєвих сил;

д) Ваш варіант відповіді \_\_\_\_\_

*Продовження додатку Д*

9. Чи вважаєте Ви за необхідне під час майбутньої професійної діяльності застосувати проєктні технології?

- а) так, це є невід'ємною частиною моєї майбутньої професійної діяльності;
- б) частково так, тому що застосування проєктних технологій вимагає кропіткої роботи;
- в) ні, тому що не хочу вносити інновації в свою професійну діяльність;
- г); ні, вважаю це абсолютно не потрібним і не корисним;
- д) Ваш варіант відповіді \_\_\_\_\_

10. Чи часто Ви дослухаєтесь до думки інших про Ваші особистісні якості та можливості?

- а) так, тому що хочу глибше пізнати себе;
- б) так, вислухаю, але лише для того, щоб не образити співрозмовника;
- в) ні, у мене немає бажання знати свої сильні та слабкі сторони;
- г) ні, мене абсолютно не цікавить думка інших людей;
- д) Ваш варіант відповіді \_\_\_\_\_

11. Чи можна, на Вашу думку, зробити освітній процес в ЗДО більш ефективним, з бажаними характеристиками через проєктування освітнього середовища ЗДО?

- а) так, тому що освітнє середовище забезпечує можливості розвитку дитини;
- б) так, тому що освітнє середовище впливає на дитину;
- в) ні, тому що освітнє середовище не є засобом, який забезпечує розвиток дитини;
- г) ні, не бачу в цьому сенсу;
- д) Ваш варіант відповіді \_\_\_\_\_

12. Чи зацікавлюють Вас нові ідеї щодо проєктної діяльності в ЗДО?

- а) так, мені цікаво дізнатись щось нове про зазначену діяльність;
- б) так, мабуть вони б знадобились мені для професійної діяльності;

*Продовження додатку Д*

в) ні, переконаний, що нічого нового не дізнаюся;

г) ні, абсолютно не цікава зазначена діяльність;

д) Ваш варіант відповіді \_\_\_\_\_

13. Вкажіть Вашу стать (ч / ж) \_\_\_\_\_

14. Вкажіть Ваш вік \_\_\_\_\_

15. Вкажіть Ваш курс \_\_\_\_\_

16. Вкажіть Ваш ОКР \_\_\_\_\_

**Дякуємо за співпрацю!**

Пояснення до анкети:

питання 1, 3, 6, 12 – аксіологічний компонент;

питання 5, 7, 9, 11 – праксеологічний компонент;

питання 2, 4, 8, 10 – рефлексивний компонент.

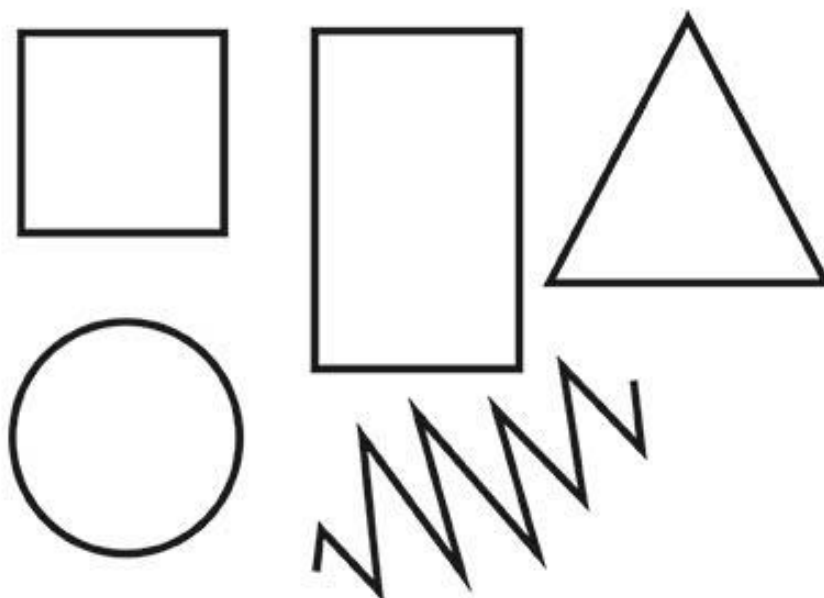


## Додаток Е

**Відповідність запитань анкети компонентам структури готовності  
майбутнього вихователя до проєктування освітнього середовища закладу  
дошкільної освіти**

Аксіологічний	<p align="center">Анкета №2 (Додаток Д) питання 1, 3, 6, 12</p> <p align="center">Есе «Моя майбутня професія – вихователь дітей дошкільного віку»</p>	<p align="center">Анкета для вихователів (Додаток Б) питання 3,7,8</p>
Когнітивний	<p align="center">Анкета №1 (Додаток В)</p> <p align="center">Тест на виявлення рівня знань майбутніх вихователів щодо проєктування освітнього середовища ЗДО (Додаток М)</p>	<p align="center">Анкета для вихователів питання 1, 2</p>
Праксеологічний	<p align="center">Анкета №2 питання 5, 7, 9,11</p>	<p align="center">Анкета для вихователів питання 4</p>
Рефлексивний	<p align="center">Анкета №2 питання 2, 4, 8, 10</p> <p align="center">Тест «Здатність до саморозвитку» (Додаток Н)</p> <p align="center">Діагностика рефлексії (методика О. Карпова) (Додаток П)</p> <p align="center">Психогеоетричний тест на виявлення особистісних якостей та стилю поведінки педагога. (автор S. Dellinger) (Додаток Ж)</p>	<p align="center">Анкета для вихователів питання 5, 6, 9</p>

**Психометричний тест на виявлення особистісних  
якостей та стилю поведінки педагога  
(автор S. Dellinger)**



**Інструкція:** Виберіть із п'яти фігур ту, стосовно якої Ви можете сказати: це – Я. Спробуйте відчувати свою форму! Якщо Вам буде важко зробити це, то виберіть фігуру, яка першою привернула вашу увагу. Потім прорангуйте фігури, які залишилися поза Вашою увагою і запишіть їхні назви під відповідними номерами. Остання фігура під номером 5, буде точно не Вашою формою, тобто формою, яка підходить Вам найменше.

**Коротка психологічна характеристика основних «форм» особистості.**

Фігура, що опинилася на першому місці, – це Ваша основна фігура чи суб'єктивна форма. Вона дозволяє визначити Ваші основні, домінуючі риси характеру чи особливості поведінки. Риси фігур, які Ви обрали наступними, – це риси, які Ви демонструєте тим рідше, чим далі від першої знаходиться та чи інша фігура. Остання, п'ята фігура вказує на форму людини, взаємодія з якою викликає

у Вас найбільші труднощі. Може статися, що жодна фігура Вам, чи іншій людині, не підходить. Тоді людину можна описати комбінацією з двох або навіть трьох форм. Нарешті, може статися, що Вам важко вловити інтуїтивне відчуття форми себе чи іншої людини. Тоді почніть з характеристик, що наведені для п'яти форм, намагайтеся використати їх для розуміння людей даного типу та прогнозу їх поведінки і поступово тренуйте в собі відчуття геометричної форми цих людей.

**Квадрат.** Якщо Вашою основною формою є квадрат, то Ви невтомний працівник. Працелюбність, наполегливість, потреба доводити розпочату справу до кінця, старанність, яка дозволяє досягати завершення роботи, – це те, чим відомі істинні «люди-квадрати». Витривалість, терпіння і методичність зазвичай роблять їх висококласними спеціалістами у своїй галузі. Цьому сприяє невтомна потреба в інформації та колекціонування найнеймовірніших відомостей.

«Люди-квадрати» скоріше «вираховують» результат, аніж здогадуються про нього. Вони надзвичайно уважні до деталей, дрібниць, а також люблять раз і назавжди заведений порядок. Усі ці якості сприяють тому, що «квадрати» можуть стати відмінними адміністраторами, виконавцями, але рідко бувають хорошими розпорядниками, менеджерами. Звичайно, всі названі чесноти «людей-квадратів» мирно співіснують зі слабкими місцями.

**Трикутник.** Ця форма символізує лідерство, і багато «трикутників» відчувають у цьому своє призначення: «Народжені, щоб бути лідерами». Найхарактернішою особливістю «людей-трикутників» є здатність концентруватися на головній меті. Вони – енергійні, сильні особистості, які ставлять прозорі цілі і, як правило, досягають їх. «Люди-трикутники» дуже впевнені в собі, хочуть постійно відчувати свою правоту. Це робить їх особистостями, які постійно конкурують з іншими. «Трикутник» – це установка на перемогу. Із «Трикутників» виходять прекрасні менеджери найвищого рівня управління. Саме до таких висот вони і прагнуть. І допомагає їм у цьому ще одна якість – майстерність «політичної інтриги». Взагалі, «Трикутники» дуже

симпатичні, привабливі люди, які змушують все і всіх обертатися навколо себе і без яких наше життя втратило б усю гостроту відчуттів.

**Прямокутник.** Символізує стан переходу та змін. Це люди, незадоволені тим способом і стилем життя, який вони ведуть у даний час, а тому перебувають у пошуках кращого становища. Найбільш характерні риси «Прямокутників» – непослідовність і непередбачуваність вчинків упродовж перехідного періоду. Тим не менш, як і у всіх людей, у «Прямокутників» виявляються і позитивні якості, що приваблюють до них оточуючих. Це, перш за все, допитливість, жвавий інтерес до всього, що відбувається, та сміливість. Правда, зворотним боком цього явища є надмірна довірливість, навіюваність, наївність. Тому «Прямокутниками» легко маніпулювати. Якщо ви дійсно маєте «прямокутну форму», будьте обережні! І пам'ятайте, що «прямокутність» – це лише стадія. Вона мине – і ви вийдете на новий рівень особистісного розвитку та збагатитесь набутим досвідом.

**Коло.** «Люди-кола» – це найкращі комунікатори серед п'яти форм, насамперед тому, що вони найкращі слухачі. Їм характерна висока чутливість, розвинута емпатійність – здатність співпереживати, співчувати, емоційно відгукуватися на переживання іншої людини. «Людина-коло» відчуває чужу радість і відчуває чужий біль, як свій власний. «Люди-кола» відмінно «бачать» людей і в одну мить можуть розпізнати облудника та брехуна. Вони «вболівають» за свій колектив і високопопулярні серед колег по роботі. Але, як правило, вони слабкі менеджери і керівники у сфері бізнесу. По-перше, «Люди-кола», через їх спрямованість скоріше на людей, ніж на справу, надто намагаються догодити кожному. По-друге, «Кола» не відрізняються рішучістю. Якщо їм випадає керувати, то вони обирають демократичний стиль керівництва і намагаються обговорити практично будь-яке рішення з більшістю та заручитися підтримкою. Можна сказати, що «Кола» – природжені психологи. Для того, щоб очолити серйозний бізнес, «Людям-колам» не вистачає організаторських навичок.

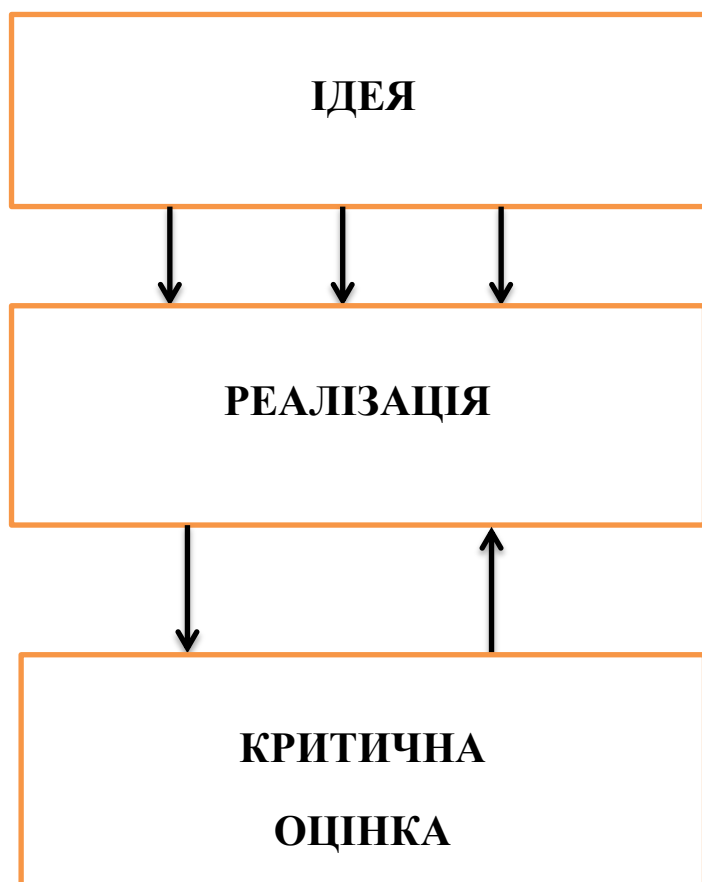
**Зизгаг** (хвилясті лінії). Ця фігура символізує креативність, творчість. Це найбільш унікальна і єдина розімкнута фігура з п'яти. Якщо ви чітко обрали хвилясту лінію як свою основну форму, то ви, скоріше за все, істинний «право-півкульний» мислитель, вільнодумуюча людина. «Зигзаги» схильні бачити світ постійно змінним. Тому для них немає нічого більш нудного, ніж речі, які ніколи не змінюються: постійність, шаблон, правила та інструкції; люди, які завжди з усім погоджуються або роблять вигляд, що погоджуються. «Зигзаги» просто не можуть продуктивно працювати у добре структурованих ситуаціях, їм необхідна різноманітність, високий рівень стимуляції та незалежність від інших на своєму робочому місці. «Зигзаг» – найзбудливіша з усіх п'яти фігур. При цьому «людині-зигзагу» не вистачає компромісності: вона нестримана, дуже експресивна, що разом з ексцентричністю часто заважає їй втілювати свої ідеї в життя.

## Коуч-техніка «стратегії Уолта Діснея»

(автор Роберт Ділтс)

Коуч-техніка полягає в розділенні функцій «мрійника» (генератора творчих ідей), «критика» (критика ідей) і «реаліста» (того, хто втілює творчі ідеї в життя).

Модель побудови процесу за коуч-технікою «стратегії Уолта Діснея»



Головний принцип зазначеної моделі: «мрійники» (генератори ідей) не повинні безпосередньо взаємодіяти з «критиками». Критика часто не дає нових ідей навіть виникнути, так як люди відразу говорять, що це неможливо. Генератори ідей повинні бути вільні від критики, вони взаємодіють тільки з «реалістами», яким передають свої ідеї для реалізації.

**Схема взаємодії між трьома групами студентів у процесі реалізації проєкту:**

1. «Мрійники» придумують нові ідеї, передають їх для реалізації «реалістам», які доводять ідеї до готового продукту (проєкту) з урахуванням реальних умов.
2. «Реалісти» передають готовий проєкт «критикам».

## Продовження додатку К

3. «Критики» аналізують проєкт, передають «реалістам» свої зауваження. «Реалісти» вносять корективи, передають їх «мрійникам».
4. «Мрійники» генерують нові ідеї щодо поліпшення проєкту, передають їх «реалістам».
5. «Реалісти» доводять проєкт до кінцевого стану.

*Етапи техніки стратегії Уолта Діснея*

<b>Етап проєкту</b>	<b>Позиція</b>	<b>Стан</b>	<b>Питання коуча</b>
Фаза бажання	Мрійник	Тримається прямо, розслаблено, плечі розправлені, очі спрямовані вгору	Чому ви хочете цього? Що цінного в цьому? Як ви дізнаєтеся, що досягли результату? Де, коли, хто ще? <i>(Високий тон)</i>
Фаза реалізації	Реаліст	Дивиться прямо перед собою, може ходити туди-сюди, показувати рукою на столі етапи роботи, поза виражає силу, асоційований	Що ви будете робити? Що буде першим кроком, другим, третім? Як ви перевірите критерії досягнення? <i>(Захоплений тон)</i>
Фаза ймовірності	Критик	Поза асиметрична, запитує, прислухається до себе, зважує, змінює позу з кожним питанням	Чи може щось перешкодити створенню проєкту? Які можуть виникнути труднощі? На кого можуть вплинути ваші дії, хто може допомогти або перешкодити вам? <i>(Повільний тон)</i>

**КИЇВСЬКИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ БОРИСА ГРІНЧЕНКА  
ФАХОВИЙ КОЛЕДЖ «УНІВЕРСУМ»**

**Циклова комісія з педагогічної освіти**

«ЗАТВЕРДЖУЮ»

Проректор з науково-методичної  
та навчальної роботи

\_\_\_\_\_ Олексій ЖИЛЬЦОВ

«\_\_» \_\_\_\_\_ 2020 р.

**РОБОЧА ПРОГРАМА НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ**

**ПРОЄКТУВАННЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА  
ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ**

**для студентів**

**спеціальності 012 Дошкільна освіта**

**освітнього рівня фаховий молодший бакалавр**

**освітньої програми Дошкільна освіта**



Розробник: Кошіль Оксана Петрівна,  
викладач циклової комісії з педагогічної освіти  
Фахового коледжу «Універсум»  
Київського університету імені Бориса Грінченка

Робочу програму розглянуто і затверджено на засіданні циклової комісії з педагогічної освіти

Протокол від «    » \_\_\_\_\_ 2021 р. № \_\_\_\_

Голова циклової комісії \_\_\_\_\_ Альона ДОЦЕНКО

Робочу програму перевірено  
«    » \_\_\_\_\_ 2021 р.

Заступник директора з навчально-методичної роботи \_\_\_\_\_ Зоя ГЕЙХМАН

Заступник директора з навчальної роботи \_\_\_\_\_ Яніна КАРЛІНСЬКА

## 1. Опис навчальної дисципліни

Таблиця 1

Найменування показників	Характеристика навчальної дисципліни
	денна форма навчання
Вид дисципліни	за вибором
Мова викладання, навчання, оцінювання	українська
Загальний обсяг кредитів/годин	3 /90
Курс	2
Семестр	IV
Кількість змістових модулів з розподілом:	3
Обсяг кредитів	3
Обсяг годин, в тому числі:	90
Аудиторні	44
Модульний контроль	2
Семестровий контроль	залік
Самостійна робота	44

## 2. Мета та завдання навчальної дисципліни

**Мета:** формування готовності майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти до проектування освітнього середовища закладу дошкільної освіти.

Вивчення навчальної дисципліни спрямоване на формування у студентів таких **компетентностей:**

- обізнаність з основними вимогами та положеннями Базового компонента дошкільної освіти в Україні;
- обізнаність із психолого-педагогічними особливостями освітнього середовища ЗДО;
- обізнаність з основними підходами до проектування освітнього середовища ЗДО;
- обізнаність з ефективними освітніми стратегіями та технологіями як засобами проектування освітнього середовища ЗДО;
- володіння технологією проектування освітнього середовища ЗДО;
- здатність аналізувати інноваційні педагогічні практики та застосовувати їх у процесі проектування освітнього середовища ЗДО з врахуванням освітніх потреб та можливостей дітей дошкільного віку;
- здатність розробляти та застосовувати в процесі проектування освітнього середовища ЗДО діагностичний інструментарій.

## 3. Результати навчання за дисципліною

1. Бути обізнаним щодо вимог та основних положень Базового компонента дошкільної освіти, основних підходів до побудови освітнього процесу в ЗДО.
2. Володіти системою знань щодо психолого-педагогічних особливостей освітнього середовища ЗДО, можливостей сучасного освітнього середовища для формування різних видів діяльності у дітей дошкільного віку.
3. Знати основні закономірності соціально-комунікативного розвитку дітей дошкільного віку.
4. Здатність здійснювати аналіз освітнього середовища ЗДО.
5. Здатність проектувати освітнє середовище в ЗДО, враховуючи індивідуальні потреби дітей.
6. Володіти технологією проектування освітнього середовища ЗДО.
7. Володіти методами діагностики індивідуального розвитку дітей дошкільного віку.
8. Володіти методами проектування єдиного освітнього середовища для дитини, сім'ї та ЗДО, вироблення узгоджених педагогічно доцільних вимог до дитини з урахуванням її самобутності, обдарованості, індивідуального розвитку, вікових особливостей.

#### 4. Структура навчальної дисципліни

Таблиця 2

Назви змістових модулів і тем	Розподіл годин між видами робіт				
	Усього	Аудиторна:			
		Лекції	Семін.	Практ.	Сам.р.
<b>Змістовий модуль 1. Середовище як об'єкт дослідження в історії педагогіки</b>					
1. Значення феномену освітнього середовища в психолого-педагогічній теорії та практиці	6	2			4
2. Середовище у системних дослідженнях педагогів 70-90-х років ХХ століття	9	2	2		5
3. Характеристика середовища як фактору розвитку та соціалізації дитини	11	2	2	2	5
Разом	26	6	4	2	14
<b>Змістовий модуль 2. Теоретико-методологічні основи проектування освітнього середовища закладу дошкільної освіти</b>					
4. Основні підходи до проектування освітнього середовища	11	2	2	2	5
5. Алгоритм проектування освітнього середовища ЗДО	9	2		2	5
6. Критерії та показники оптимального освітнього середовища ЗДО (нормативні, психологічні, педагогічні)	11	2	2	2	5
Разом	31	6	4	6	15
<b>Змістовий модуль 3. Методичні основи проектування змістово-технологічного компонента освітнього середовища закладу дошкільної освіти</b>					
7. Предметно-середовищна модель організації освітнього процесу в ЗДО	11	2	2	2	5
8. Проектне комплексно-тематичне планування освітнього процесу в ЗДО	9	2		2	5
9. Інструментарій оцінювання зпроектованого освітнього середовища ЗДО	11	2	2	2	5
Модульний контроль	2				
Разом	33*	6	4	6	15
<b>Разом</b>	<b>90*</b>	<b>18</b>	<b>12</b>	<b>14</b>	<b>44</b>

\*з урахуванням модульного контролю

**ТЕСТ**  
**на виявлення рівня знань майбутніх вихователів**  
**щодо проєктування освітнього середовища ЗДО**

1. Дайте, будь ласка, визначення поняття «середовище»:
  - д) умова;
  - е) оточення;
  - ж) простір.
2. Дайте, будь ласка, визначення поняття «освітнє середовище закладу дошкільної освіти»:
  - е) найбільш близьке розташування факторів, що впливають на дитину;
  - ж) комплекс матеріально-технічних та санітарно-гігієнічних умов, що забезпечують організацію життя дітей і дорослих в ЗДО;
  - з) цілісний чинник психологічного та особистісного розвитку дитини, що відіграє визначальну роль у забезпеченні її потенціалу, реалізації природжених програм, можливостей у самовизначенні та само актуалізації.
3. Визначте компоненти освітнього середовища ЗДО:
  - а) обладнання в груповій кімнаті, варіативні та інваріативні освітні програми;
  - б) взаємодія педагогів, батьків і дітей, предметне середовище, зміст дошкільної освіти;
  - в) управлінський апарат ЗДО (директорка, методист), обладнання на ділянці.
4. Дайте, будь ласка, визначення поняття «педагогічне проєктування»:
  - а) прогностична освітня діяльність педагога, яка ґрунтується на розробленні дидактичної системи й відповідних дидактичних процесів;
  - б) процес виховання з метою створення сприятливих умов для розвитку;
  - в) організація освітнього процесу.
5. Проєктна діяльність характеризується:
  - а) спрямованістю на утворення особливих, інструментально-технологічних умінь як необхідно діяти на основі наукових знань у створених умовах, щоб вийшло те, що може бути або повинно бути;
  - б) спрямованістю на отримання нових знань про те, як щось може бути відкриттям і про те, як щось може бути винаходом;
  - в) спрямованістю на професіональний розвиток суб'єктів визначеної практики, на формування особистісного досвіду щодо реалізації інноваційного проєкту в практику.
6. Завдання має *ДЕКІЛЬКА* правильних відповідей. Виберіть їх.  
Вкажіть структурні компоненти освітнього середовища:
  - а) ігровий,

- б) розвивальний,
- в) соціальний;
- г) просторово-предметний,
- д) предметно-ігровий,
- е) індивідуально-соціальний,
- є) соціально-контактний,
- ж) природно-навколишній;
- з) змістово-діяльнісний.

7. Завдання має *ДЕКІЛЬКА* правильних відповідей. Виберіть їх.

Вкажіть які, на Вашу думку, функції реалізує освітнє середовище ЗДО?

- а) комунікативну;
- б) виховну;
- в) освітню;
- г) розвивальну;
- д) емоційну;
- е) регулятивну;
- є) адаптаційну.

8. Завдання має *ДЕКІЛЬКА* правильних відповідей. Виберіть їх.

До предметного змісту освітнього середовища відносяться:

- а) ігри,
- б) предмети,
- в) ігрові матеріали, з якими діє дитина;
- г) обладнання та посуд для прийому їжі,
- д) навчально-методичні посібники, які використовуються вихователем на занятті;
- е) меблі.

8. Завдання має *ДЕКІЛЬКА* правильних відповідей. Виберіть їх.

Проектні уміння визначаються через уміння:

- а) інтегрувати теоретичні знання і практичні навички;
- б) прогнозувати;
- в) аналізувати;
- г) комунікувати;
- д) структурувати інформацію;
- е) презентувати результати проєкту;
- є) працювати з документами;
- ж) отримувати нові знання.

9. Встановіть відповідність між компонентами та їхніми характеристиками:

I. Мотиваційно-ціннісний компонент як складова частина професійної компетентності вихователя ЗДО включає:

II. Технологічний компонент як складова частина професійної компетентності вихователя ЗДО включає:

- а) гностичні, проєктні, конструктивні, комунікативні, організаційні уміння;
- б) ставлення до педагогічної діяльності, любов до дітей, психологічну готовність до праці;
- в) сукупність знань з дошкільної педагогіки, психології, методики, принципів виховання і навчання дітей дошкільного віку;
- г) усвідомлення місії вихователя щодо формування особистості дитини дошкільного віку.

10. Встановіть відповідність між типами середовищ та їхніми характеристиками:

I. Освітнє середовище

II. Предметно-розвиваюче середовище

III Здоров'язберігаюче середовище

IV Ігрове середовище

- а) система матеріальних об'єктів діяльності дитини, яка в свою чергу моделює зміст духовного і фізичного розвитку дитини та створює відповідну емоційну атмосферу;
- б) гнучка, розвиваюча система, основу якої становить емоційно-комфортне середовище перебування і сприятливий режим організації життєдіяльності дітей;
- в) система матеріальних об'єктів діяльності дитини, яка функціонально моделює зміст розвитку її духовного і фізичного світу;
- г). сукупність умов, які створені цілеспрямовано з метою забезпечення повноцінної освіти і розвитку дітей.

11. Установіть послідовність етапів педагогічного проєктування:

- 1. Модельний;
- 2. Мотиваційний;
- 3. Рефлексивно-експертний;
- 4. Концептуальний;
- 5. Реалізаційний.

12. Визначте послідовність етапів проєктування активного освітнього середовища:

- 1) планування дій, які передбачають науково-теоретичне, організаційно-педагогічне, управлінське обґрунтування моделі середовища;
- 2) проєктування результативно-оцінювального компонента активного освітнього середовища;
- 3) аналіз існуючої системи освіти, методів, засобів, умов, спрямованих на досягнення кінцевої мети освіти дітей;

*Продовження додатку М*

- 4) вироблення і прийняття рішення, на підставі якого фіксується концепція та добирається склад розробників середовища;
- 5) цілепокладання, яке фіксує цілі і завдання створення активного освітнього середовища;
- 6) прогнозування перспективних напрямків і технологій створення активного освітнього середовища.

**13. ЗАВЕРШІТЬ РЕЧЕННЯ**

Система дій суб'єкта, що спрямована на управління середовищем, на перетворення його на засіб діагностики, проєктування, продукування педагогічного результату називається \_\_\_\_\_

14. Система матеріальних об'єктів діяльності дитини, яка функціонально моделює зміст розвитку її духовного і фізичного світу – це \_\_\_\_\_

---



## Додаток Н

## Тест «Здатність до саморозвитку»

**Мета:** виявити здатності вихователя дітей дошкільного віку до саморозвитку.

*Інструкція:* Уважно прочитайте запропоновані нижче питання. Поставте бали, які тотожні вашій думці, з розрахунку, що: 5 – твердження повністю відповідає дійсності; 4 – твердження швидше відповідає, ніж ні; 3 – і так, і ні; 2 – твердження швидше не відповідає дійсності; 1 – не відповідає.

*Питання:*

1. Я прагну вивчити себе.
2. Я залишаю час для розвитку, як би не був завантажений справами.
3. Перешкоди, що виникають, стимулюють мою активність.
4. Я шукаю зворотного зв'язку, оскільки це допомагає мені пізнати й оцінити себе.
5. Я рефлексую щодо своєї діяльності, виділяючи для цього спеціальний час.
6. Я аналізую свої почуття та досвід.
7. Я багато читаю.
8. Я широко дискутую з питань, які мене цікавлять.
9. Я вірю в свої можливості.
10. Я прагну бути якомога більше відкритою людиною.
11. Я усвідомлюю той вплив, який здійснює на мене оточення.
12. Я керую своїм професійним розвитком і отримую позитивні результати.
13. Я маю задоволення від засвоєння нового.
14. Більше відповідальність не лякає мене.
15. Я позитивно поставився б до власного кар'єрного росту.

*Обробка та інтерпретація отриманих результатів:*

Підрахуйте загальну суму отриманих балів:

5 балів – дане твердження повністю відповідає дійсності;

4 бали – твердження швидше відповідає, ніж ні;

3 бали – і так, і ні;

2 бали – твердження швидше не відповідає дійсності;

1 бал – не відповідає.

Якщо ви набрали:

55 і більше балів – високий рівень саморозвитку; відбувається активна реалізація потреби у розвитку, існує і спрацьовує система саморозвитку;

54 – 36 балів – середній рівень саморозвитку; відсутня система саморозвитку, орієнтація дуже залежить від навколишніх умов;

35 – 15 балів – низький рівень саморозвитку; відсутня орієнтація на саморозвиток, який перебуває на стадії призупинення.

## Додаток П

## Діагностика рефлексії (методика О. Карпова)

**Мета:** дослідження рівня розвитку здатності рефлексувати після здійсненої діяльності.

*Інструкція.* Дайте відповіді на декілька тверджень опитувальника. У бланку відповідей, навпроти номера питання проставте цифру, яка відповідає варіанту вашої відповіді: 1 – абсолютно неправильно; 2 – неправильно; 3 – швидше неправильно; 4 – не знаю; 5 – швидше правильно; 6 – правильно; 7 – абсолютно правильно.

*Текст методики.*

1. Після того, як я прочитаю цікаву книгу, завжди потім довго думаю про неї, хочеться її з кимось обговорити.
2. Коли мене раптом несподівано про щось запитують, я можу відповісти перше, що спаде на думку.
3. Перш, ніж зняти слухавку, щоб зателефонувати у справі, я зазвичай подумки планую майбутню розмову.
4. Зробивши помилку, я довго потім не можу відволіктися від думок про неї.
5. Коли я розмірковую над чимось чи розмовляю з іншою людиною, мені буває цікаво раптом згадати, що послужило початком ланцюжка думок.
6. Беручись за важке завдання, я намагаюся не думати про майбутні труднощі.
7. Головне для мене – побачити кінцеву мету своєї діяльності, а деталі мають другорядне значення.
8. Буває, що я не можу зрозуміти, чому хтось незадоволений мною.
9. Я часто ставлю себе на місце іншої людини.
10. Для мене важливо в деталях уявляти собі хід майбутньої роботи.
11. Мені важко написати офіційного листа, якщо я заздалегідь не складу план.
12. Я віддаю перевагу діяти, а не розмірковувати над причинами своїх невдач.
13. Я досить легко приймаю рішення щодо дорогої покупки.
14. Як правило, щось задумавши, я роздумую, уточнюю деталі, розглядаю всі варіанти.
15. Я турбуюся про своє майбутнє.
16. Думаю, що в багатьох ситуаціях треба діяти швидко, керуючись думкою, яка першою прийшла в голову.
17. Буває, що я приймаю необдумані рішення.
18. Закінчивши розмову, я, буває, продовжую вести її подумки, наводячи все нові й нові аргументи на захист своєї точки зору.
19. Якщо відбувається конфлікт, то, розмірковуючи над тим, хто винен, я в першу чергу, починаю з себе.

*Продовження додатку П*

- 20.**Перш, ніж прийняти рішення, я завжди намагаюся все ретельно обдумати і зважити.
- 21.**У мене бувають конфлікти від того, що я інколи не можу передбачити, якої поведінки від мене чекають оточуючі.
- 22.**Буває, що обдумуючи розмову з іншою людиною, я ніби подумки веду з нею діалог.
- 23.**Я намагаюся не замислюватися над тим, які думки і почуття викликають в інших людей мої слова і вчинки.
- 24.**Перш ніж зробити зауваження іншій людині, я обов'язково подумаю, якими словами це краще зробити, щоб її не образити.
- 25.**Вирішуючи важке завдання, я думаю над ним навіть тоді, коли займаюся іншими справами.
- 26.**Якщо я з кимось сварюся, то в більшості випадків не вважаю себе винним.
- 27.**Рідко буває так, що я шкодую про сказане.

*Опрацювання результатів.*

Підсумуйте проставлені бали за питаннями №№ 1, 3, 4, 5, 9, 10, 11, 14, 15, 18, 19, 20, 22, 24, 25, додайте суму інверсованих балів за питаннями 2, 6, 7, 8, 12, 13, 16, 17, 21, 23, 26, 27 (за таблицею).

Проставлений бал	7	6	5	4	3	2	1
Інверсований бал	1	2	3	4	5	6	7

*Переведіть бали в стени за таблицею:*

Бали	до 99	100	101 – 107	108 – 113	114 – 122	123 – 130	131 – 139	140 – 147	148 – 156	157 – 171	172 – і вище
Стени	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

*Інтерпретація.*

- 0 – 3 – низький рівень,  
 4 – 7 – середній рівень,  
 8 – 10 – високий рівень.

## Додаток Р

**Банк кейсів спрямованих на формування практичних навичок та умінь застосування проєктних технологій, вправління й підвищення професійної майстерності майбутніх вихователів**

**Ситуація 1.** Вихователька під час щоденної прогулянки у дитячому садку побачила як діти іншої групи цікаво грали в гру «Рибалки». Для того щоб запропонувати цю гру в своїй групі, вихователька сама зробила рибальські снасті і запропонувала дітям тему гри.

Гри не вийшло, виховательці весь час доводилося підказувати дітям, що робити далі.

*Поясніть, чому не вийшла гра?*

*Обґрунтуйте як спроєктуєте ігрову діяльність так, щоб в грі всі діти були активні, могли виконувати і головні, і другорядні ролі.*

**Ситуація 2.** Вихователька запропонувала дітям сюжетно-рольову гру «Політ на космічному кораблі». Діти пожвавилися і одразу взялися «розбирати» ролі.

- Я буду лікарем, - кричала Оля.
- А я- бортмеханіком! - сказала Саша.
- Я командир! - сказали одночасно Денис і Андрійко.
- А я перший сказав!
- Ну і що, ти вже був капітаном на кораблі!

Але тут підійшла вихователька і вирішила всі суперечки.

- Командир буде Денис, він старший і сильніший за Андрійка, він краще впорається з обов'язками командира.

*Дайте оцінку діям вихователя.*

**Ситуація 3.** Уявіть, що Ви вихователька підготовчої групи. Взимку, під час прогулянки ви спільно з дітьми ліпите снігову бабу. Діти дружні і веселі. Одна дівчинка, схильна бути в центрі уваги, весь час вигукує: «А у мене вже тулуб готовий. А у мене вже голова готова. Моя снігова баба набагато красивіша вашої». Після ліплення діти переключаються на іншу діяльність, а дівчинка продовжує привертати до себе уваги і оголошує намір взяти свою снігову бабу в групу.

*Чим для вас є така поведінка: капризом дитини схильної до епатажу, або особистим мотивом, інтересом, прикладом креативності дитячої поведінки?*

*Яке рішення в даній ситуації для Вас є вірним?*

*Основою для яких подальших подій може слугувати така ситуація?*

**Ситуація 4.** Уявіть, що ви з дітьми старшого дошкільного віку спостерігаєте за природними явищами - купчастими хмарами. Під час спостереження або після нього, дитина задає Вам питання: «Чому хмари не падають на землю?»

*Завдання: Опишіть характер подальшої бесіди в разі, якщо Ви знаєте відповідь на питання. Якщо Ви не маєте точних природничо-наукових уявлень з цього питання, запропонуйте варіант, як вийти з такої ситуації.*

*Чим для вас є така ситуація, просто питанням з боку дитини чи проблемною ситуацією?*

*Яким чином питання дитини може стати передумовою для взаємодії всіх дітей?*

**Ситуація 5.** Хлопчик 4-х річного віку виховується в неповній сім'ї – батьком та бабусею. Часто поводить себе недружно, по відношенню до дітей в групі. Може грубіянити вихователям групи: «Ти хто така?», «Іди звідси», «Ти чого сюди прийшла?». Може грубіянити батькам інших дітей. На зауваження вихователів, дорослих, що так поводити себе не можна, що діти з дорослими так не розмовляють і т.д., або грубо відповідає або взагалі уникає розмови.

*Оберіть вірну відповідь:*

*Вихователю необхідно приділяти більше увагу моральному вихованню.*

*У хлопчика проявляються ознаки дитячого негативізму, необхідно залучити дитячого психолога для корекції поведінки.*

*Не звертати уваги на таку поведінку дитини.*

*Поскаржитись татові на поведінку хлопчика, попросити вплинути на його поведінку.*

*Вчити дитину гратись разом з усіма дітьми.*

**Ситуація 6.** Хлопчик семи років виявляє інтерес до образотворчої діяльності. Добре ліпить, створює незвичайні конструкції, у нього добре розвинена уява. Вихователька запропонував батькам, записати дитину до художньої студії. Але батьки відповіли відмовою, пояснили, що за їхнім переконанням хлопчик має займатись спортом. Загалом хлопчик мало грається разом з дітьми, іноді конфліктує, якщо йому заважають малювати або будувати. Замкнутий, повільний, його важко відволікти від заняття улюбленою справою.

*Оберіть вірну відповідь:*

*Провести роботу з батьками. Допомогти їм побачити і зрозуміти захоплення дитини. Запропонувати враховувати думку дитини під час вибору діяльності. Пояснити, що спортом можна займатися всією сім'єю у вихідні дні.*

*Виявити уподобання хлопчика і постаратися здружити його з іншими дітьми, даючи їм загальні доручення, разом залучати до спільної діяльності.*

*Дати хлопчику особливе завдання, а після його успішного виконання - високу оцінку, щоб підвищити його авторитет в групі..*

*Дитина із заниженою самооцінкою. Необхідно намагатися підвищити самооцінку дитини, пропонувати брати участь у конкурсах, презентувати його роботи на виставках, щоб успіх дитини оцінили батьки і діти.*

**Ситуація 7.** На вечірній прогулянці, діти граються в «Квача». Даша і Оля налітають одна на одну під час гри. Оля з плачем підходить до виховательки і скаржиться, що Даша її вдарила.

*Оберіть вірну відповідь:*

*Вихователька усуває Дашу з гри.*

*Вихователька нагадує дівчаткам правила гри в «Квача».*

*Вихователька пропонує дітям пограти в інші, більш спокійні ігри.*

*Вихователька в першу чергу, оглядає на скільки серйозно постраждали діти.*

*Вихователька намагається з'ясувати у дітей групи, що трапилося і після приймає рішення як діяти.*

**Ситуація 8.** Дитина має дуже хорошу пам'ять, легко запам'ятовує вірші, пісні, інформацію. Під час проведення свят, сидячи на стільчику, проговорює ролі інших персонажів, чим заважає іншим дітям, діти збиваються. Батьки просять виховательку якось вплинути на таку ситуацію, хочуть щоб їхні діти мали можливість проявити себе на святах.

*Оберіть вірну відповідь:*

*Провести перед святом бесіду з дитиною «Як поводить справжній артист».*

*Зацікавити дитину іншими видами діяльності.*

*Для початку спробувати дати дитині особливу роль - суфлер. Перед святом пояснити: «Ти знаєш всі ролі, сьогодні я попрошу тебе мені допомогти. Ти будеш суфлером, це людина яка допомагає артистам, якщо вони раптом забудуть слова. Твоє завдання: стежити за тим, щоб діти не забували свої слова під час виступу. Якщо хтось забуде, ти йому тихенько підкажеш».*

*З'ясувати як ставляться батьки до такої поведінки дитини. Запропонувати відвідати з дитиною заняття психолога щодо формування вольової сфери.*

**Ситуація 9.** Мама по-різному оцінюють можливості своїх дітей. Одні кажуть: «Та що ти розумієш, ось навчишся, тоді і говори! Ти маленький ще, слухай, що дорослі говорять!» А інші: «Ти вмієш робити те, що я не вмю! Ти говориш (робиш) правильно, молодець!»

*Оберіть вірну відповідь:*

*Хто з матерів говорить правильно?*

*Одні матері як би вселяють у дитину впевненість в себе («Якщо мама хвалить, значить, я чогось вартий!»). Вони сприяють дорослішанню дитини, створюють у неї активну життєву позицію, допомагають їй самостверджуватись, піднімають самооцінку дитини.*

*Інші ж матері - навпаки, формують у дитини невпевненість в собі, у неї з'являється тривожність, знижується самооцінка, виникає схильність до песимізму. («Якщо мама лає, значить, я нічого не вартий, я - поганий!»).*

**Ситуація 10.** Артур взяв конструктор «Залізниця» та з великим задоволенням почав розкладати деталі.

- Що ти хочеш побудувати? - питає Максим.
- Залізницю - відповідає Артур.
- Як же ти будеш будувати?
- Буду будувати, побачиш.

Артур починає будувати залізницю, Максим просить його взяти в гру. Артур не хоче, після чого Максим ламає залізницю. Артур плаче і розкидає деталі по всій групі.

*Які Ваші дії?*

*Які методи Ви використаєте для вирішення ситуації?*

*Як спроектуєте самостійну ігрову діяльність дітей?*

**Ситуація 11.** П'ятирічний Максим тільки почав ходити до дитячого саду. Вранці, коли тато приводить його, він влаштовує істерику як тільки переступає поріг групи, падає на підлогу, не хоче переодягатися. Батько швидко його переодягає і йде, залишаючи дитину в роздягальні, не попередивши виховательку.

*Зважаючи на те, що вихователька несе відповідальність за життя і здоров'я дитини, як Ви спроектуєте роботу з батьком?*

*Які методи та форми співпраці із батьками використовуватимете?*

**Ситуація 12.** Хлопчик 5 років, ходить до різновікової групи ЗДО. З дитиною займаються: психолог і дефектолог відповідно до свого плану. Щодня дитина проявляє спонтанну агресію по відношенню до інших дітей: лається, б'ється, кусається. Батьки в групі звернулися до адміністрації ЗДО з письмовим проханням перевести дитину до іншої групи.

*Як Ви спроектуєте спільну роботу з батьками щодо виховання дитини?*

*Який стиль поведінки з боку вихователя є недоречним у цій ситуації?*

**Ситуація 13.** У II молодшій групі вихователька під час розучування нового комплексу загальнорозвиваючих вправ здійснила повний показ вправи, потім запропонувала дітям прийняти вихідне положення і виконувати вправу під музичний супровід. Деякі діти розгубилися, деякі – невпевнено почали виконувати рухи, кожен у своєму темпі, а інші – дивилися на своїх ровесників.

*Спроектуйте заняття з фізичного виховання із зазначеної теми. Виправте методичні помилки вихователя.*

*Враховуючи психологічні особливості дітей дошкільного віку, поясніть причини, через які діти не змогли добре виконати вправу.*

**Ситуація 14.** Під час прогулянки діти старшої групи вирішили пограти у гру-естафету. Вони розділилися на дві команди, самостійно обравши назви своїх команд та капітанів. Вихователька призначила декількох дітей-помічників для спостереження за дотриманням правил естафети. Дала сигнал до початку гри. Після цього вихователька зайнялася іншими справами і у гру не втручалася. Діти швидко закінчили гру і серед них виникла суперечка щодо визначення команди-переможця. Дитина, обрана вихователькою на роль судді, не змогла відповісти, яка команда перемогла. Вихователька запропонувала дітям повторити естафету спочатку.

*Які наслідки може викликати таке ставлення виховательки до дітей та своїх функціональних обов'язків.*

*Враховуючи психологічні особливості дітей дошкільного віку, поясніть причини, через які діти не змогли добре виконати вправу.*

**Ситуація 15.** У кінці заняття із образотворчої діяльності у середній групі (аплікація «Зимовий пейзаж») вихователька оцінювала роботи дітей. Декого похвалила, деяким дітям зробила зауваження: «Неохайна робота!», «Де були твої очі?». Підійшовши до Оленки, вихователька сплеснула в долоні: «А де твій малюнок? Чому аркуш чистий? Ти що там лепечеш про сніг?». Дитина заплакала.

*Враховуючи психологічні особливості дітей середнього дошкільного віку, дайте педагогічну оцінку діям виховательки.*

*Розкрийте особливості оцінювання дитячих робіт на заняттях із образотворчої діяльності.*

*Спроектуйте заняття із образотворчої діяльності у середній групі.*

*Вкажіть особливості педагогічного супроводу діяльності дітей вихователем під час аплікації.*

**Ситуація 16.** Вихователька, яка вперше працювала з групою дітей раннього віку, хотіла одразу досягти значних результатів у вихованні культурно-гігієнічних навичок. Вона робила нескінченні зауваження: «Не так тримаєш ложку!», «Їж акуратно, знову пролив на скатертину!», «З'їси все, інакше не випущу тебе з-за столу!», «Облив кофтинку, от і ходитимеш так весь день, і всі бачитимуть, що ти замазура!».

*Визначте методичні помилки у роботі виховательки, спрямованій на формування культурно-гігієнічних навичок дітей молодшого дошкільного віку.*

*Визначте етапи формування у дітей культурно-гігієнічних навичок.*

**Ситуація 17.** Перед проведенням екскурсії до зимового парку вихователька розглянула з дітьми картину «Зимовий ліс» та провела бесіду про зиму.

Прийшовши до парку, вихователька запропонувала дітям погратися в сніжки, а потім провела з дітьми бесіду про дерева взимку та спостереження за ялинкою.

На цьому екскурсія до парку закінчилася. Вихователька з дітьми повернулися до дошкільного закладу.

*Враховуючи психологічні особливості дітей дошкільного віку, доведіть доцільність використання екскурсії в природу як одного з методів ознайомлення з навколишнім світом.*

*Визначте вікову групу, в якій було проведено екскурсію в природу.*

*Яких помилок припустилася вихователька в ході організації екскурсії?*

*Спроектуйте власний варіант проведення екскурсії до зимового парку.*

**Ситуація 18.** Трьохрічна Оленка не хоче ходити до дитячого закладу. Вона хоче бути вдома з мамою. Батьки намагаються допомогти дівчинці адаптуватися до умов дитячого садка, але всі зусилля марні. Кожен ранок починається зі сліз, дитина ніяк не хоче залишатися у групі: ні вихователі, ні батьки нічим не можуть її зацікавити чи відволікти. Після сімейної наради батьки вирішили, що дитина не буде відвідувати ЗДО.

*Спроектуйте роботу з батьками для вирішення такої ситуації.*

*Які причини такої поведінки дівчинки?*



*Як вплине на соціалізацію дитини таке рішення батьків?*

**Ситуація 19.** Чотирьохрічна Марійка у ЗДО не грається з дітьми, на заняттях відмовляється відповідати на запитання, пасивна. Вихователька повідомила маму дівчинки про поведінку дитини. Вислухавши виховательку і не заперечивши ні слова, мати пішла до директорки ЗДО і поскаржилася на виховательку, яка не може знайти спільної мови з її донькою, наголосила на непрофесіоналізмі виховательки. Наступного дня директорка сказала виховательці: «Батькам не можна скаржитися на дитину, потрібно завжди казати, що їхня дитина краща за всіх».

*Які можливі варіанти подальшого розвитку взаємин між вихователькою та мамою, вихователькою та керівником?*

*Вкажіть конструктивні шляхи вирішення ситуації.*

*Спроектуйте модель партнерської взаємодії ЗДО та сім'ї.*

*Спроектуйте освітню роботу з дитиною.*

**Ситуація 20.** Вихователька зробила зауваження хлопчику, який необережно грався з книжкою. У відповідь хлопчик сказав: «У нас багато інших книг! Нічого страшного, якщо зіпсується ця».

*Яким чином Ви вирішите таку ситуацію?*

*Спроектуйте освітню роботу з дітьми щодо обережного поводження з речами.*

**Ситуація 21.** Діти в ЗДО готували подарунки мамам до свята. Степанко намалював портрет своєї мами. Наступного дня він зі сльозами розповів виховательці, що мама розсердилася і сказала: «Невже я така страшна?»

*Чи варто оцінювати об'єктивно творчість дитини?*

*Які наслідки такої поведінки матері можливі у формуванні особистості дитини?*

*Спроектуйте технологічну карту педагогічного спілкування та розвиваючої взаємодії дитини і дорослого.*

*Спроектуйте роботу з батьками та дитиною.*

*Чи потрібно провести роботу з усіма батьками групи після такого випадку?*

**Ситуація 22.** Михайлик дуже сором'язливий хлопчик, тому відмовляється розповідати вірші на святах. Батьки ображаються на виховательку та наполягають, щоб їхній син брав активну участь у святах. Аргументи виховательки сприймають різко та наголошують на її некомпетентності.

*Спроектуйте конструктивний діалог з батьками.*

*Спроектуйте діагностичний інструментарій інтересів та здібностей дітей дошкільного віку до різних видів діяльності в умовах освітнього середовища ЗДО.*

**План роботи  
студентського педагогічного клубу «Steps»  
на 2019–2020 н. р.**

№ з/п	Найменування подій	Термін проведення
1.	Визначення завдань клубу на 2019–2020 рр. Узгодження та затвердження плану роботи педагогічного клубу	Вересень 2019 р.
2.	Дискусійне засідання за темою «Освіта для сталого розвитку: модний тренд чи необхідність»	Вересень 2019 р.
3.	Тренінг «Професіоналізм і особистісне зростання педагогів» Режим доступу: <a href="https://vseosvita.ua/library/trening-dla-vihovateliv-profesionalizm-i-osobistisne-zrostanna-pedagogiv-358029.html">https://vseosvita.ua/library/trening-dla-vihovateliv-profesionalizm-i-osobistisne-zrostanna-pedagogiv-358029.html</a>	Жовтень 2019 р.
4.	Круглий стіл «Проектування сучасного освітнього середовища ЗДО за допомогою організації коворкінг-простору»	Жовтень 2019 р.
5.	Майстер-клас «Квест у закладі дошкільної освіти: граємо, розвиваємо, навчаємо» Режим доступу: <a href="https://naseminar.com.ua/seminar/486-kvest-u-zaklad-doshklno-osviti-gramo-rozvivamo-navchamo">https://naseminar.com.ua/seminar/486-kvest-u-zaklad-doshklno-osviti-gramo-rozvivamo-navchamo</a>	Листопад 2018 р.
6.	Диспут за темою «Хто вони: діти з особливими освітніми потребами?»	Листопад 2019 р.
7.	Круглий стіл за темою «Естетика побуту ЗДО – розкіш чи необхідність?»	Грудень 2019 р.
8.	Рольова гра за темою «Інтерактивні форми взаємодії сім'ї та ЗДО»	Грудень 2019 р.
9.	Семінар «Супровід розвитку дитини в освітньому середовищі ЗДО: від адаптації до школи»	Січень 2020 р.
10.	Методичний конструктор: алгоритм трансформації предметно-просторового середовища групи в ЗДО	Січень 2020 р.
11.	Творча вітальня «Проектна діяльність як засіб соціалізації дитини дошкільного віку»	Лютий 2020 р.
12.	Брейн-ринг «Професійна рефлексія вихователя»	Лютий 2020 р.
13.	Вебінар на тему «Фасилітація: взаємодія у форматі педагогіки партнерства» Режим доступу: <a href="https://vseosvita.ua/webinar/fasilitacia-vzaemodia-u-formati-pedagogiki-partnerstva-90.html">https://vseosvita.ua/webinar/fasilitacia-vzaemodia-u-formati-pedagogiki-partnerstva-90.html</a>	Березень 2020 р.
14.	Мозковий штурм за темою «Інтелектуальна карта: використання в освітній діяльності вихователя»	Березень 2020 р.
15.	Тренінг «Освітньо-мовленнєве середовище ЗДО» Режим доступу: <a href="https://vseosvita.ua/library/trening-dla-vihovateliv-osvitno-movlenneve-seredovise-zdo-87606.html">https://vseosvita.ua/library/trening-dla-vihovateliv-osvitno-movlenneve-seredovise-zdo-87606.html</a>	Квітень 2020 р.
16.	Естафета педагогічної майстерності «Ефективні методи і засоби побудови педагогічної взаємодії з дітьми дошкільного віку в освітньому середовищі ЗДО»	Квітень 2020 р.
17.	Підсумки діяльності клубу та планування роботи на наступний навчальний рік	Травень 2020 р.

## Список публікацій здобувача

*Наукові праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації*

1. Кошіль О. П. Педагогічний потенціал освітнього середовища дошкільного навчального закладу. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка* : зб. наук. пр. 2017. № 27. С. 95–99.
2. Кошіль О. П. До питання про сутнісний зміст поняття «педагогічне проектування». *Педагогічні науки* : зб. наук. пр. 2017. Т. 3, № 76. С. 135–139.
3. Кошіль О. П. Освітнє середовище дошкільного навчального закладу: генеза та сутнісний зміст поняття. *Освітологічний дискурс*. 2017. № 3-4 (18-19). С. 150–162.
4. Кошіль О. П. Освітнє середовище і розвиток дитини: ретроспективний аналіз. *Педагогічні науки* : зб. наук. пр. 2017. Т. 1, № 78. С. 25–29.
5. Кошіль О. П. Структура готовності майбутнього вихователя до проектування освітнього середовища дошкільного навчального закладу: теоретичний аспект. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2017. № 3. С. 18–22.
6. Кошіль О. П. Особливості формування проектної компетенції у майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. *Освітологічний дискурс*. 2018. № 1-2 (20-21). С. 303–311.
7. Koshil O. Status of readiness of future educators to design the educational environment of preschool education institution. *Polish journal of science*. 2021. № 35, vol. 2. P. 39–42.

*Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дослідження*

8. Кошіль О. П. Інновації в дошкільній освіті – актуальна проблема сьогодення. *Актуальні питання педагогіки та психології: наукові дискусії* : зб. тез наукових робіт Міжнар. науково-практ. конф., м. Київ, 21 верес. 2013 р. Київ : ГО «Київ. наукова організація педагогіки та психології», 2013. С. 60–64.
9. Кошіль О. П. Проблема професійної компетенції вихователів дітей дошкільного віку. *Актуальні питання сучасної педагогіки* : матеріали Міжнар. науково-практ. конф., м. Острог, 1-2 листоп. 2013 р. Херсон : Гельветика, 2013. С. 55–59.
10. Кошіль О. П. Підготовка майбутніх вихователів дошкільних закладів до роботи за Базовим компонентом дошкільної освіти. *Стандарти дошкільної освіти: дискурс науки і практики* : матеріали Всеукр. науково-практ. конф., м. Київ, 11 квітня 2014 р. Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2014. С. 148–154.
11. Кошіль О. П. Освітнє середовище і його вплив на особистість у працях Софії Русової. *Педагогічна персоналістика: теорія, історія, освітня*

*практика» присвячена 160-річчю від дня народження С. Русової* : зб. матеріалів І Всеукр. науково-практ. Інтернет-конференції, м. Івано-Франківськ, 25 лютого 2016 р. / Прикарпат. нац.ун-т імені Василя Стефаника. 2016. С. 231–235.

12. Кошіль О. П. Проблема підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до проектування освітнього середовища. *Професійний розвиток та управління людськими ресурсами в системі післядипломної педагогічної освіти в контексті трансформації освіти України* : зб. матеріалів Всеукр. науково-практ. конф., м. Київ, 28 жовт. 2016 р. Київ : УМО НАПН України, 2016. С. 524–527.

13. Кошіль О. П. Освітнє середовище як чинник розвитку особистості дитини дошкільного віку. *Наступність дошкільної та початкової освіти в контексті соціальної мобільності* : зб. матеріалів регіонального теоретико-практичного семінару, м. Львів, 20 січня 2017 р. Львів : Львів. нац. ун-т імені Івана Франка, 2017. С. 98–100.

14. Кошіль О. П. Особистість педагога в контексті педагогіки добра І.А. Зязюна. *Наукова спадщина академіка Івана Зязюна у вимірах сучасності та майбутнього* : зб. І Міжнар. науково-практ. конф., м. Київ, 30-31 березня 2017 р. Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2017. С. 153–155.

15. Кошіль О. П. Освітнє середовище навчального закладу як фактор розвитку особистості. *Теоретико-методичні основи підготовки конкурентоздатних фахівців у контексті сучасного ринку праці* : зб. науково-практ. конф., м. Кривий Ріг, 6 квітня 2017р. Кривий Ріг : КПГТЛ, 2017. С. 408–412.

16. Кошіль О. П. Формування проектної компетенції майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів в умовах вищого навчального закладу. *Психологія і педагогіка: актуальні питання* : зб. тез наукових робіт учасників Міжнар. науково-практ. конф., м. Харків, 7-8 квітня 2017р., Харків : Центр пед. досліджень, 2017. С. 52–57.

17. Кошіль О. П. Особливості підготовки майбутніх вихователів до педагогічного проектування. *Управління якістю в освіті та промисловості: досвід, проблеми та перспективи* : зб. тез наукових робіт учасників III Міжнар. науково-практ. конф. пам'яті професора Петра Столярчука, м. Львів, 11-12 травня 2017р. Львів : Нац. Ун-т «Львівська політехніка», 2017. С. 86–87.

18. Кошіль О. П. Освітнє середовище дошкільного навчального закладу як чинник мовленнєво-комунікативного розвитку дітей дошкільного віку. *Формування мовної особистості інформаційної доби* : матеріали Всеукр. науково-практ. інтернет-конференції, м. Київ, 30 травня 2017 р. / ІППО, Київ. ун-ту імені Бориса Грінченка. URL: <http://ippo.kubg.edu.ua/content/12985#more-12985> (дата звернення: 09.04.2021).

19. Кошіль О. П. Особливості мотивації майбутніх вихователів закладу дошкільної освіти до проектної діяльності в контексті професійної мобільності. *Перспективні шляхи розвитку наукової думки* : матеріали Міжнар. науково-практ. конф., м. Київ, 27-28 січня 2018 р. Київ : МЦНД, 2018. С. 41–42.

20. Кошіль О. П. Формування проектних вмінь у майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти: практичний аспект. *Педагогічні інновації в освітньому просторі сучасного вищого навчального закладу* : матеріали Всеукр. (заочної) науково-практ. конф., м. Київ, 16 березня 2018 р. / За заг. Т. Г. Камінської. Київ, 2018. С. 38–41.

21. Кошіль О. П. Підготовка майбутніх фахівців в умовах коледжу: компетентнісний підхід. *Підготовка конкурентоздатних фахівців: виклики сучасності* : матеріали Всеукр. науково-практ. конф., м. Кривий Ріг, 25-26 квіт. 2018 р., Кривий Ріг : КПГТЛ, 2018. Т. 2. С. 305–310.

22. Кошіль О. П. Підготовка майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до реалізації середовищного підходу в дошкільній освіті. *Актуальні проблеми початкової освіти та інклюзивного навчання* : матеріали Міжнар. науково-практ. конф., м. Львів, 3-4 травня 2018 р. Львів : Львів. нац. ун-т імені Івана Франка, 2018. С. 36–38.

23. Кошіль О. П. Проектна діяльність як необхідний компонент професійної підготовки майбутнього вихователя. *Теоретико-методичні основи підготовки конкурентоздатних фахівців у контексті сучасного ринку праці» (з іноземною участю* : матеріали Другої Всеукр. науково-практ. конф., м. Кривий Ріг, 31 жовт. – 1 листоп. 2019 р., Кривий Ріг : КПГТЛ, 2019. Т. 2. С. 120–123.

**Відомості про апробацію результатів дисертації***Міжнародні науково-практичні конференції:*

1. Міжнародна науково-практична конференція «Актуальні питання педагогіки та психології: наукові дискусії» (м. Київ, 21 вересня 2013 р.). Доповідь: «Інновації в дошкільній освіті – актуальна проблема сьогодення».

2. Міжнародна науково-практична конференція «Актуальні питання сучасної педагогіки» (м. Острогоз, 1-2 листопада 2013 р.). Доповідь: «Проблема професійної компетенції вихователів дітей дошкільного віку».

3. Міжнародна наукова конференція «Педагогіка у міждисциплінарному вимірі: від традицій до інновацій» (м. Київ, 30 листопада 2016 р.). Доповідь: «Педагогічний потенціал освітнього середовища дошкільного навчального закладу».

4. I Міжнародна науково-практична конференція «Наукова спадщина академіка Івана Зязюна у вимірах сучасності й майбутнього» (м. Київ, 30-31 березня 2017 р.). Доповідь: «Особистість педагога в контексті педагогіки добра І.А. Зязюна».

5. Міжнародна науково-практична конференція «Психологія і педагогіка: актуальні питання» (м. Харків, 7-8 квітня 2017 р.). Доповідь: «Формування проектної компетенції майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів в умовах вищого навчального закладу».

6. III Міжнародна науково-практична конференція пам'яті професора Петра Столярчука «Управління якістю в освіті та промисловості: досвід, проблеми та перспективи» (м. Львів, 11-12 травня 2017 р.). Доповідь: «Особливості підготовки майбутніх вихователів до педагогічного проектування».

7. Міжнародна науково-практична конференція «Перспективні шляхи розвитку наукової думки» (м. Київ, 27-28 січня 2018 р.). Доповідь: «Особливості мотивації майбутніх вихователів закладу дошкільної освіти до проектної діяльності в контексті професійної мобільності».

8. III Міжнародна науково-практична конференція «Актуальні проблеми початкової освіти та інклюзивного навчання» (м. Львів, 3-4 травня 2018 р.). Доповідь: «Підготовка майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до реалізації середовищного підходу в дошкільній освіті».

9. II Міжнародна науково-практична конференція «Сучасні стратегії педагогічної освіти в контексті розбудови суспільства сталого розвитку та євроінтеграції» (м. Київ, 14-15 листопада 2019 р.). Доповідь: «Моделювання процесу підготовки майбутнього вихователя до проектування освітнього середовища закладу дошкільної освіти в умовах коледжу».

*Всеукраїнські науково-практичні конференції:*

10. Всеукраїнська науково-практична конференція «Стандарти дошкільної освіти: дискурс науки і практики» (м. Київ, 11 квітня 2014 р.). Доповідь: «Підготовка майбутніх вихователів дошкільних закладів до роботи за Базовим компонентом дошкільної освіти».

11. I Всеукраїнська науково-практична інтернет-конференція «Педагогічна персоналістика: теорія, історія, освітня практика» (м. Івано-Франківськ, 25 лютого 2016 р.). Доповідь: «Освітнє середовище і його вплив на особистість у працях Софії Русової».

12. Всеукраїнська науково-практична конференція «Професійний розвиток та управління людськими ресурсами в системі післядипломної педагогічної освіти в контексті трансформації освіти України» (м. Київ, 28 жовтня 2016 р.). Доповідь: «Проблема підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до проектування освітнього середовища».

13. II Всеукраїнська (з міжнародною участю) науково-методична конференція «Теоретико-методологічні основи розвитку освіти та управління навчальними закладами» (м. Херсон, 18 листопада 2016 р.). Доповідь: «Підготовка майбутнього вихователя до реалізації педагогічного потенціалу освітнього середовища ДНЗ».

14. Науково-практична конференція «Теоретико-методичні основи підготовки конкурентоздатних фахівців у контексті сучасного ринку праці» (м. Кривий Ріг, 6 квітня 2017 р.). Доповідь: «Освітнє середовище навчального закладу як фактор розвитку особистості».

15. Всеукраїнська науково-практична інтернет-конференція «Формування мовної особистості інформаційної доби» (м. Київ, 30 травня 2017 р.). Доповідь: «Освітнє середовище дошкільного навчального закладу як чинник мовленнєво-комунікативного розвитку дітей дошкільного віку».

16. Всеукраїнська (заочна) науково-практична конференція «Педагогічні інновації в освітньому просторі сучасного вищого навчального закладу» (м. Київ, 16 березня 2018 р.). Доповідь: «Формування проектних вмінь у майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти: практичний аспект».

17. Всеукраїнська науково-практична конференція «Підготовка конкурентоздатних фахівців: виклики сучасності» (м. Кривий Ріг, 25-26 квітня 2018 р.). Доповідь: «Підготовка майбутніх фахівців в умовах коледжу: компетентнісний підхід».

18. II Всеукраїнська науково-практична конференція «Теоретико-методичні основи підготовки конкурентоздатних фахівців у контексті сучасного ринку праці» (м. Кривий Ріг, 31 жовтня – 1 листопада 2019 р.). Доповідь: «Проектна

діяльність як необхідний компонент професійної підготовки майбутнього вихователя».

*Регіональні теоретико-практичні семінари:*

19. Регіональний семінар, присвячений 160-річчю від дня народження С.Ф. Русової «Використання спадщини С.Ф. Русової у контексті розвитку духовного потенціалу та патріотично налаштованої особистості дитини дошкільного віку» (м. Прилуки, 10 червня 2016 р.). Доповідь: «Формування національної свідомості через спадщину Софії Русової в роботі зі студентами спеціальності Дошкільна освіта».

20. Регіональний теоретико-практичний семінар «Наступність дошкільної та початкової освіти в контексті соціальної мобільності» (м. Львів, 20 січня 2017 р.). Доповідь: «Освітнє середовище як чинник розвитку особистості дитини дошкільного віку».







Міністерство освіти і науки України  
**ДРОГОБИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**  
**імені ІВАНА ФРАНКА**

82100, м. Дрогобич, вул. Івана Франка, 24; тел. (03244) 1-04-74, факс: (03244) 1-04-74  
 р/р 35224001000379 у ВДК м. Дрогобича, МФО-825014, код ЄДРПОУ 02125438  
 e-mail: dspu@dspu.edu.ua

№ 37-А від 18.01. 2021 р.

**АКТ**

про впровадження результатів дослідження Кошіль Оксани Петрівни  
 «Підготовка майбутніх вихователів до проєктування освітнього  
 середовища закладу дошкільної освіти», поданого на здобуття  
 наукового ступеня кандидата педагогічних наук  
 зі спеціальності 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Упродовж 2017-2020 рр. в освітній процес Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка було впроваджено матеріали дисертаційного дослідження О.П. Кошіль на тему «Підготовка майбутніх вихователів до проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти».

Під час аудиторних та позааудиторних годин із студентами спеціальності «Дошкільна освіта» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти у межах вивчення навчальних дисциплін «Дошкільна педагогіка», «Педагогічні технології», «Навчання і виховання дітей різновікових груп», «Виховання дітей раннього віку» тощо було використано зміст, форми, методи, засоби, спрямовані на формування готовності майбутніх вихователів до проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти.

У період апробації результатів дослідження були використані методичні матеріали, практичні розробки, публікації здобувачки, які сприяли оптимізації змісту підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. Схвально оцінюємо розроблений критеріально-діагностичний інструментарій, зокрема сукупність діагностичних методик для визначення проміжних результатів сформованості готовності майбутніх вихователів до проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти на констатувальному та формуальному етапах експерименту. Упровадження результатів педагогічного дослідження О.П. Кошіль позитивно вплинуло на формування загальних та фахових компетентностей у студентів спеціальності «Дошкільна освіта».

Довідка про апробацію і впровадження результатів дисертаційного дослідження О.П. Кошіль обговорена і затверджена на загальній педагогіки та дошкільної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (протокол №1 від 12 січня 2021 року).

Завідувач кафедри загальної педагогіки  
 та дошкільної освіти,  
 доктор педагогічних наук, професор

М.М. Чепіль

Проректор з наукової роботи,  
 доктор педагогічних наук, професор

М.П. Пантюк



Міністерство освіти і науки України  
Львівський національний університет імені Івана Франка  
Відокремлений структурний підрозділ  
«Педагогічний фаховий коледж  
Львівського національного університету імені Івана Франка»  
79018, м. Львів, вул. Антоновича, 16. Тел. 275-65-40

«28» січня 2021 року № 24

На № \_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

## АКТ

### про впровадження результатів дослідження КОШІЛЬ ОКСАНИ ПЕТРІВНИ

**«Підготовка майбутніх вихователів до проєктування освітнього  
середовища закладу дошкільної освіти»  
на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук  
за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти**

У період з 2017 по 2020 рр. на базі Педагогічного коледжу Львівського національного університету імені Івана Франка здійснювалась апробація результатів дисертаційного дослідження О.П. Кошіль на тему «Підготовка майбутніх вихователів до проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти».

Дослідження було спрямовано на впровадження експериментального змістово-технологічного забезпечення для формування готовності студентів спеціальності «Дошкільна освіта» освітнього рівня молодший спеціаліст до проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти.

Теоретичні аспекти дослідження та практичні надбання здобувачки було впроваджено у зміст дисципліни «Педагогіка» та запропоновано для самостійної пошукової роботи, що розширило понятійне коло студентів щодо проєктної діяльності та середовищного підходу у закладі дошкільної освіти, сприяло формуванню проєктної компетентності майбутніх вихователів.

У навчальну та поза навчальну діяльність майбутніх вихователів активно імплементовано комплекс методичних матеріалів, рекомендацій, публікацій.



Запропоновані дисертанткою зміст, форми, методи сприяли підвищенню рівня готовності майбутніх вихователів до проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти.

На окрему увагу заслуговують розроблені О.П. Кошіль діагностичні методики для вимірювання рівнів сформованості готовності майбутніх вихователів до проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти на констатувальному та формуальному етапах експерименту відповідно до розробленого критеріально-діагностичного інструментарію. Здійснено науково-дослідну перевірку концептуальних положень дисертаційного дослідження.

Результати дисертації О.П. Кошіль отримали схвальні відгуки при обговоренні на засіданні циклової комісії викладачів фахових дисциплін дошкільної освіти та рекомендовані для впровадження в освітній процес (протокол № 5 від 11 грудня 2020 року).

Директор



О.І. Сурмач



**КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД СУМСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ  
«ЛЕБЕДИНСЬКИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ ФАХОВИЙ КОЛЕДЖ імені А.С.  
МАКАРЕНКА»**

вул. Тараса Шевченка, 73, м. Лебедин, Сумська область, 42200, тел./факс: 3-86-42, тел. 2-16-84  
E-mail: [lebped73@gmail.com](mailto:lebped73@gmail.com) Код ЄДРПОУ 02137826

28.01.2021 № 71/01-12

На № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

**АКТ**

**про впровадження результатів  
дисертаційного дослідження Кошіль Оксани Петрівни  
на тему «Підготовка майбутніх вихователів до проектування освітнього  
середовища закладу дошкільної освіти»  
на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук  
за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти**

Результати дисертаційного дослідження Кошіль Оксани Петрівни упродовж 2017-2020 років пройшли успішну апробацію в освітньому процесі КЗ СОР «Лебединський педагогічний фаховий коледж імені А.С.Макаренка». Апробація була спрямована на формування готовності студентів спеціальності «Дошкільна освіта» освітнього рівня молодший спеціаліст до проектування освітнього середовища закладу дошкільної освіти.

Теоретичні аспекти дослідження та практичні надбання здобувачки було впроваджено у зміст дисциплін «Педагогіка», «Основи педагогічної майстерності». Запропоноване дисертанткою змістово-технологічне забезпечення сприяло підвищенню рівня готовності майбутніх вихователів до проектування освітнього середовища закладу дошкільної освіти.

Незаперечну науково-теоретичну та практичну значущість має критеріально-діагностичний інструментарій, зокрема сукупність діагностичних методик для визначення проміжних результатів сформованості готовності майбутніх вихователів до проектування освітнього середовища закладу дошкільної освіти на констатувальному та формувальному етапах експерименту.

Матеріали наукового дослідження О.П.Кошіль щодо підвищення рівня готовності майбутніх вихователів до проектування освітнього середовища закладу дошкільної освіти отримали позитивні відгуки педагогічного складу Циклової комісії викладачів дошкільної, соціальної педагогіки, психології, окремих методик (протокол № 5 від 6 січня 2021 року).

Директор



*Л.Блоковильська*

**Любов БЛОКОВИЛЬСЬКА**