



Міністерство освіти і науки України
Мукачівський державний університет
Кафедра педагогіки дошкільної, початкової освіти
та освітнього менеджменту



**МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ФАХОВОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ
ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ**

ПРАКТИЧНИЙ ПОРАДНИК

для здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
спеціальності 012 Дошкільна освіта

Мукачево
МДУ 2023

УДК 005.336.2:378:373.2.011.3-051(076)(075.8)

*Рекомендовано до друку науково-методичною радою Мукачівського державного університету
протокол № 6 від 26.01.2023 р.*

*Обговорено та схвалено на засіданні кафедри педагогіки дошкільної,
початкової освіти та освітнього менеджменту
протокол № 9 від 26.12.2022 р.*

Укладачі

Атрощенко Т.О. – д-р. пед. н., професор кафедри педагогіки дошкільної, початкової освіти та освітнього менеджменту Мукачівського державного університету.

Бобирева О.С. – здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти спеціальності 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями) Мукачівського державного університету.

Рецензент

Іванова В.В., д. пед. н., професор кафедри дошкільної та спеціальної освіти Мукачівського державного університету.

М54 Методичні засади формування фахової компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти: практичний poradnik для здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 012 Дошкільна освіта /укладачі Т.О. Атрощенко, О.С. Бобирева. Мукачево: МДУ, 2023. 52 с. (1,8 др. арк.).

У практичному poradniku представлені теоретичні та методичні матеріали, які висвітлюють сутність та змістову характеристику процесу формування фахової компетентності на основі використання засобів інтерактивних технологій (розкрито теоретичні основи фахової компетентності та представлено методичну характеристику потенціалу інтерактивних технологій для її формування).

Матеріали практичного poradnika будуть цікавими та корисними для викладачів, які готують майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, а також для здобувачів спеціальності 012 Дошкільна освіта, наукових працівників та всіх, хто провадить наукову та методичну діяльність.

© МДУ, 2023

© Атрощенко Т.О., Бобирева О.С., 2023

ЗМІСТ

ВСТУП	4
ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ	6
Фахова компетентність майбутніх фахівців як науково-педагогічна проблема	6
Характеристика фахової компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти	13
ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ	22
Загальна характеристика інтерактивних технологій в освітньому процесі підготовки студентів	22
Потенціал інтерактивних технологій у формуванні фахової компетентності майбутніх вихователів	27
МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПІД ЧАС ФОРМУВАННЯ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ	31
Інноваційні психолого-педагогічні підходи до характеристики та класифікації інтерактивних технологій	31
Методична та практична цінність діалогічно-дискусійних та ігрових інтерактивних технологій	35
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	46

ВСТУП

З метою ефективного забезпечення процесу формування у майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти фахової компетентності, а також для розширення спектру методологічної обізнаності як науково-педагогічних працівників, так і здобувачів розроблено даний практичний poradnik. Наголосимо на тому, що проблеми і протиріччя, що виникають в сучасному суспільстві формують соціальне замовлення на підготовку компетентних фахівців, які прийдуть на роботу у дошкільні установи. На перший план нині виходить належний рівень сформованості у здобувачів спеціальності 012 Дошкільна освіта фахової компетентності. В умовах російсько-української війни у закладах дошкільної освіти нині потрібні такі майбутні фахівці, які мають сформовану відповідну систему професійних цінностей і норм поведінки, володіють ґрунтовними знаннями та мають сформовану конативну та когнітивну основу для якісного виконання усіх фахових обов'язків та функцій.

Необхідність формування у здобувачів спеціальності 012 Дошкільна освіта усіх складових фахової компетентності породжує нагальну потребу запровадження інноваційної системи професійної підготовки, яка безпосередньо базуватиметься на використанні інтерактивних технологій. Нині навчити компетентного вихователя послуговуючись лише традиційними підходами до організації освітнього процесу не є реальним. У цих умовах актуалізується потреба у системному й цілеспрямованому використанні усіх засобів інтерактивних технологій. Так, у психолого-педагогічних дослідженням інтерактивні технології розглядаються як важливий засіб фахової підготовки педагогічних кадрів у ЗВО. Зокрема, вагомим потенціалом володіють діалогічно-дискусійні технології, інтерактивні ігри-вправи, ігри-дискусії, ігри-ситуації, рольові, ділові навчальні ігри, технології навчання в співробітництві та тренінги. Однак, як показує практика, достатнім чином інтерактивні технології не використовуються

під час організації освітнього процесу здобувачів спеціальності 012 Дошкільна освіта. Цей факт має негативний вплив на формування у майбутніх вихователів фахової компетентності. Вважаємо, що завдяки активному впровадженню сучасних інтерактивних технологій в освітній процес ЗВО, процес формування фахової компетентності майбутніх вихователів набуде абсолютно нових можливостей.

З огляду на наведені аргументи у виданні представлено теоретичні та методичні основи формування фахової компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, які будуть корисні для удосконалення їхньої професійної готовності до майбутньої фахової діяльності в стінах дошкільної установи. У запропонованому навчально-методичному виданні значна увага приділена висвітленню практичних шляхів використання діалогічно-дискусійних та ігрових інтерактивних технологій у підготовці фахівців для роботи у дошкільних установах.

Усвідомлюючи складність питань, які стосуються формування фахової компетентності майбутніх вихователів, автори не претендують на повноту його висвітлення. Видання практичного poradnika носить пробний характер. Певні позиції, які представлені у навчально-методичному виданні носять дискусійний характер, тому автори приймають критичні зауваження й поради читачів та внесуть корективи.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВИТИ

Фахова компетентність майбутніх фахівців як науково-педагогічна проблема

Сучасні запити українського суспільства зумовили гостру необхідність глибинної трансформації системи фахової підготовки майбутніх фахівців, настала необхідність якісного оновлення змісту задля створення найоптимальніших умов для становлення фахівця. Наголосимо, що основу фахової підготовки до педагогічної діяльності в дошкільному закладі становить ефективна побудова освітнього процесу у ЗВО, забезпечення поступової трансформації навчально-пізнавальної діяльності у професійно спрямовану, причому головний акцент має бути зроблений на фаховість.

Пропагуємо ідею про те, що професія вихователя належить до професій, парадигма якої знаходиться в полі «людина – людина», а точніше «доросла людина – дитина». Тобто вихователь є значимою фігурою для дошкільників, адже він формує особистісні якості та розвиває психічні процеси дитини, тому його розглядають у якості першої «соціально значимої» особистості. Виконуючи професійні обов'язки вихователь має розуміти ступінь особистісної та професійної відповідальності за свою діяльність у дошкільній установі. З огляду на це очевидним є необхідність належного рівня фахової компетентності.

Виходимо з того, що термін «фахова компетентність» як наукова дефініція має доволі багато спільного з такими науковими категоріями як педагогічний професіоналізм (Н. Гузій), педагогічна майстерність (Л. Загородня, С. Тігаренко), професійна майстерність (Н. Мікляєва), професійна компетенція (А. Курчатова) та професіоналізм (Є. Клімов). Акцентуємо увагу на тому, що термін фахова компетентність у логічному сенсі охоплює дві дефініції «фах»

та «компетентність». Дослідимо сутність терміну «компетентність». Так, тлумачний словник трактує цей термін як обізнаність у певній галузі, компетентним є той, «що за своїми знаннями або повноваженнями має право робити, вирішувати що-небудь» [48, с. 301]. У Енциклопедії освіти задекларовано, що компетентність – це «коло питань, у яких людина добре розуміється, які вона набуває не тільки під час вивчення предмета, а й за допомогою засобів неформальної освіти внаслідок впливу середовища» [15, с. 982].

Проаналізуємо психолого-педагогічні підходи до трактування наукової дефініції «компетентність». Зокрема, у дослідженні І. Зязюна акцентовано увагу на тому, що компетентність доцільно трактувати як «екзистенціональна властивість людини, що є продуктом властивої життєтворчої активності людини, ініційованої процесом освіти» [19, с. 11]. У публікаціях К. Марейке (K. Mareike) [52], М. Малдера (M. Mulder) [53] та Ф. Осера (F. Oser) [54] зосереджено увагу на компетентності як певній сукупності індивідуальних здібностей, яка охоплює конкретні знанняві конструкти, базується на практичних вміннях і навичках, інтегруючи при цьому цілераціональні діяльнісні установки, які будуть особистістю своєчасно актуалізовані під час вирішення конкретної проблемної ситуації. Тобто, компетентність є надзвичайно вагомою для того, щоб досягати позитивного результату у конкретній діяльності, адже базується на здатності діяти базуючись на знаннях та навичках. Іншими словами компетентність, головним чином, розглядається через призму професійної підготовленості та здатності суб'єкта праці виконувати свої обов'язки та якісно реалізовувати завдання під час професійної діяльності на основі отриманих знань та сформованих практичних умінь й навичок.

При аналізі сутності наукової дефініції «компетентність» було враховано позицію провідного фахівця у галузі дошкільної освіти Г. Беленької, яка констатує, компетентність доцільно розглядати як суб'єктивно-реальну категорію, «що використовується для характеристики діяльності конкретної

людини чи групи людей і свідчить про відповідність чи невідповідність означеній компетенції/компетенціям; компетентність є сукупною характеристикою людини щодо відповідності її діяльності визначеним нормам» [37, с. 15]. Цінною є позиція Т. Теличко, яка зазначає, що «компетентність носить суб'єктивований характер і є результатом сформованості конкретних знанневих конструктів і особистісних якостей, оволодіння вміннями і навичками самостійної успішної діяльності, розвитку готовності суб'єкта вирішувати проблеми і завдання зі знанням справи» [47, с. 35].

Для систематизації наукової інформації щодо розуміння наукової дефініції «компетентність» ми пішли шляхом узагальнення через призму конкретних методологічних підходів. Так, з точки зору діяльнісного підходу, компетентність базується на знаннях, уміннях, навичках, способах виконання діяльності на високому рівні кваліфікації відповідно до конкретних умов, певних потреб. З педагогічної точки зору, діяльнісний підхід, «ставлячи за головну мету розвиток теоретичної свідомості суб'єкта, апелює до формування знань як переконань» [17, с. 10].

Компетентність уособлює високий рівень спеціальних професійних знань та оволодіння різними сферами службової діяльності, а також передбачає ґрунтовне розуміння провідних професійних проблем і охоплює здатність успішно розв'язувати широке коло професійних завдань. У контексті компетентнісного підходу Е. Гонкзі (A. Gonczi) виділив конкретні завдання, а саме: забезпечити навчальні програми та плани зв'язком теорії з практикою; подолати дихотомію між «знаю, що» і «знаю, як»; зруйнувати стереотипи у практичній підготовці; надати практичну спрямованість розвитку та впровадженню таких технологій і методів навчання, які сприяють вищому рівню адаптації студентів – майбутніх фахівців [51, с. 182].

Визначальними положеннями акмеологічного підходу щодо сутності наукової дефініції компетентність доцільно вважати розробку технологій прогресивного розвитку особистості та її

професіоналізму та досягнення найвищої точки розвитку особистісного і професійного розвитку («акме»). Акмеологи розглядають компетентність як інваріант професіоналізму, що забезпечує високу стабільність та ефективність діяльності. Так компетентність передбачає «вивчення і здійснення практичного вдосконалення педагога через перетворення і здійснення професійного розвитку у вищий, оптимальний» [8, с. 7].

Згідно з логікою нашого дослідження розглянемо сутність наукового поняття «професійна компетентність». З'ясовано, що «професійна компетентність фахівця складається з кількох основних видів, що визначаються комплексом ключових компетенцій, кількість та характер яких визначаються завданнями, які має вирішувати фахівець у своїй професійній діяльності та які дозволяють бути успішним на конкретній посаді» [32, с. 91]. Сформована професійна компетентність «дає змогу людині визначити, розпізнати і ефективно, успішно розв'язати, незалежно від ситуації, проблему, що є характерною для певної сфери чи виду діяльності» [39, с. 18]. Тобто професійну компетентність варто трактувати як професійну «підготовленість і здатність суб'єкта праці до виконання завдань і обов'язків повсякденної діяльності. Вона виступає мірою і основним критерієм визначення її відповідності вимогам праці» [37, с. 18].

У нашому розумінні професійна компетентність фахівця передбачає сформовану готовність й здатність ефективно застосовувати знання, уміння й навички для ефективного розв'язання конкретних професійних ситуацій, які виникають під час реалізації власної професійної діяльності на основі цілеспрямованого й системного використання сучасних тенденцій тієї галузі де він працює.

З психолого-педагогічної позиції професійна компетентність педагогів трактується як «складне інтегральне утворення, що характеризується наявністю у суб'єкта діяльності системних знань, фахових умінь та розвинених професійно значущих особистісних якостей. Основними структурними компонентами професійної компетентності є мотиви діяльності,

інтеріоризовані знання, фахові уміння та розвинені професійно значущі якості» [37, с. 21-22].

Як доводить В. Нестеренко, «професійна компетентність виступає показником ефективності підготовки майбутнього педагога до професійної діяльності» [33, с. 8]. Така теза, що аргументовує наявність тісного зв'язку професійної компетентності з готовністю до педагогічної діяльності є беззаперечною та не потребує додаткового доведення.

Констатуємо, що професійна компетентність педагога є складним особистісним утворенням, що передбачає єдність теоретичної та практичної підготовки, внутрішню вмотивованість, що дозволяє якісно реалізовувати професійні обов'язки та ефективно виконувати професійні функції. Наголосимо, що публікації українських науковців аргументовано доводять, що компетентність є центральним та головним атрибутом професіоналізму та фахово компетентної особистості.

Зупинимось на аналізі сутності термінів «фах» та «фаховість» у довідковій літературі. Так, у словнику синонімів української мови, що виданий у 1993 р., С. Караванський подає таке трактування: «фах, професія, спеціальність, рід занять, кваліфікація, поле / сфера / діяльності. Фахівець, спеціаліст, ж.м. спец, майстер / знавець / свого діла» [25, с. 428].

Відзначимо, що було встановлено наявність різноманітних наукових підходів до розуміння дефініції «фахова компетентність». До прикладу, у баченні С. Гончаренка та Н. Ничкало фахова компетентність розглядається як «сукупність знань, умінь, необхідних для ефективної професійної діяльності» [40, с. 102]. На думку В. Зінченка, фахова компетентність базується на «оволодінні інструментарієм, засобами й продуктивними технологіями реалізації посадових обов'язків» [41, с. 256].

Фахова компетентність педагога повинна посісти місце у структурі педагогічної майстерності, адже виступає однією із складових професійно-педагогічної якості. Автор вважає, що фахова компетентність охоплює професійні знання, педагогічну

спрямованість, систему цінностей, педагогічні здібності, педагогічну техніку. У психолого-педагогічному контексті фахова компетентність розкриває ставлення особистості до обраної професії і характеризує оновлення та збагачення «Я-концепції», а також допомагає працівнику усвідомити себе у професії. Причому саме на основі рівня сформованості фахової компетентності можна судити про якість професійного становлення.

Цілком виправданою є позиція Г. Беленької про те, що поняття «фахова компетентність» доволі часто вживається на «побутовому рівні, у наукових роботах виступає в контексті з такими поняттями як професіоналізм, професійна культура та професійна творчість» [37, с. 16]. Тобто, науковець підтверджує, що фахову компетентність варто розглядати «як одну із стадій розвитку професійної майстерності і професіоналізму на якій професія набуває особистісної значущості» [37, с. 18].

На основі систематизації та узагальнення наведених підходів, наукову дефініцію «фахова компетентність» будемо розуміти як сформовану у здобувача освіти у процесі навчання у ЗВО здатність цілеспрямовано використовувати навчальні (знання, уміння, навички) та особистісні (ціннісні орієнтації, особистісно-професійні риси та якості) надбання для ефективного здійснення професійної діяльності.

З'ясовано, що основним підґрунтям для формування фахової компетентності майбутніх фахівців в умовах ступеневої системи вищої освіти за різними спеціальностями та різними предметними галузями виступає формування у них фахових умінь та навичок, а також використання нових технологій навчання та інноваційних методів та форм.

Поділяємо позицію С. Мартиненко [28] у тому, що головна властивість фахової компетентності – забезпечення конкурентоспроможності майбутнього фахівця на ринку праці. До вагомих рис фахової компетентності А. Вагіс [3] відносить синергетичність, що передбачає формування студентоцентричного освітнього середовища, розвиток міждисциплінарних і трансдисциплінарних зв'язків у процесі

навчання у ЗВО. Синергетичність у процесі формування фахової компетентності студентів під час навчання у ЗВО передбачає наявність відкритих ресурсів: інформаційних, комунікаційних, викладацьких, матеріальних і власних мотиваційних.

У підсумку наголосимо, що фахова компетентність педагога є дуже складною, багатогранною характеристикою й від цілеспрямованої роботи щодо її формування у ЗВО на теоретичному, методологічному та практичному рівнях залежить, значною мірою, якість професійної підготовки сучасного фахівця, що прийде на роботу в освітні структури усіх рівнів. Не виключенням є і педагог дошкільної освіти.

Варто акцентувати увагу на тому, що у системі дошкільної освіти протягом 10 останніх років відбулися суттєві зміни, які пов'язані з оновленням її змісту, перебудовою взаємодії в системі «педагог – дитина». Так, на сучасному етапі повномасштабного реформування дошкільної освіти в Україні вихователь закладу дошкільної освіти перетворюється із транслятора знань на партнера, організатора дитиноцентрованого процесу освіти з максимальним наближенням до можливостей, здібностей, потреб і настанов конкретної дитини; при цьому успішно виконуючи функції наставника, коуча, фасилітатора, організатора проєктного навчання, ментора стартапів, ігропедагога та модератора, тьютора індивідуальної освітньої траєкторії особистості.

З огляду на те, що інноваційні освітні напрями в дошкільній освіті потребують фахівця нового типу – нині висуваються підвищені вимоги до його професійної підготовки у ЗВО, що, насамперед, стосується вдосконалення його фахової компетентності.

Характеристика фахової компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти

У нашому розуміння фахову компетентність вихователів закладів дошкільної освіти (ЗДО) доцільно розуміти як інтегративну якість, що охоплює належним чином сформовану здатність успішно здійснювати професійну діяльність на основі наявних теоретичних знань і практичного досвіду, використовуючи традиційні та інноваційні уміння, навички та особистісно-професійні якості у вирішенні професійних завдань щодо організації навчання, виховання, соціалізації та розвитку дітей дошкільного віку.

Враховано, що фахова компетентність майбутнього вихователя ЗДО тісно пов'язана із освіченістю і вихованістю та передбачає розуміння духовно-моральних принципів й установок дошкільної освіти, а тому має охоплювати:

по-перше, усвідомлення норм і стандартів дошкільної педагогіки;

по-друге, глибоке розуміння сутності виконуваних професійних завдань;

по-третє, почуття відповідальності за результати роботи;

по-четверте, розвинуті комунікативні навички й особистісно-професійні якості;

по-п'яте, сформоване вміння обирати найбільш ефективні методи, форми та засоби реалізації практичної діяльності, які адекватні конкретним обставинам;

по-шосте, системне використання гуманістичних прийомів під час професійної діяльності у ЗДО.

Кінцевим результатом діяльності з формування у майбутніх вихователів ЗДО фахової компетентності є така особистість, що має стійке внутрішнє прагнення до самовдосконалення, самоделювання та саморефлексії на основі вдосконалення професійної діяльності у дошкільній установі.

Вихователь, організовуючи свою професійну діяльність, як засвідчує Л. Гаращенко, виступає у якості активного носія «цінностей, способів дій, учинкових реакцій (виявлення

почуттів, емоцій, оцінних суджень), здатним до вироблення цілей та засобів для їх досягнення» [9, с. 243]. Науковець відзначає, що вихователь має право вільно та самостійно обирати форми і методи виховання та навчання, виявляти гнучкість, динамізм, та мати сформовану здатність до самовдосконалення. Він повинен опиратися у своїй діяльності на «принципи багатоманітності, альтернативності, плюралізму, комплексності» [9, с. 243].

У змістовому контексті фахова компетентність вихователя ЗДО має багато спільного з таким категоріями як «професійна майстерність», «педагогічна майстерність» та «професійна культура». Саме таке узагальнення ми зробили на основі вивчення напрацювань Л. Загородньої, Н. Мікляєвої, Ю. Смолянко і С. Титаренко.

Як доводить Н. Гагаріна [7, с. 242], у досягненні фахової компетентності фахівця ЗДО чільну роль відіграють дві групи *факторів*: внутрішні (мотивація самореалізації; активність постановки мети, досягнення свого максимального рівня; побудова професійного шляху по висхідній; високий рівень домагань, збереження і збільшення своїх досягань); зовнішні (адекватні педагогічні методики, технології).

У структурному аспекті фахова компетентність вихователя ЗДО є системним структурним явищем, що охоплює певну сукупність конкретних *компетенцій*. *Компетенцію* розглядаємо як наукову категорію, «що може окреслювати вимоги до діяльності особистості в контексті її відповідності повноваженням, правам і обов'язкам» [37, с. 15]. Тобто, компетенція передбачає наперед задану вимогу до освітньої підготовки (стандарт, опис повноважень, професіограму, дескриптор професії), потенційну можливість особистості. Отже, в межах компаративного аналізу на основі узагальнення публікацій українських та іноземних науковців ми представили авторське бачення найбільш вагомих *компетенцій*, що входять у фахову компетентність майбутніх вихователів ЗДО (табл. 1).

Таблиця 1

Змістова характеристика компетенцій, що входять до фахової компетентності майбутніх вихователів

Назва	Коротка характеристика
Інтелектуально-педагогічна	уміння застосовувати отримані знання, досвід у професійній діяльності для ефективного навчання виховання дітей дошкільного віку
Інноваційна	здатність до інноваційної діяльності та реалізації своїх професійних функцій в умовах інтегрування у світовий освітній простір
Акмеологічна	професійна спрямованість особистості, що дозволить здійснити особистісний розвиток та будувати свій поступальний професійний розвиток із постійним ускладненням завдань і зростанням рівня досягнень
Комунікативна	володіння культурою спілкування, уміння комунікувати та налагоджувати особистісно-професійне спілкування на основі сформованих мовних навичок, уміння слухати, охоплює екстраверсію (інтерес до зовнішнього світу) та емпатію (співпереживання)
Регулятивна	уміння керувати своєю поведінкою на основі високої стресостійкості, контролювати емоції, розвивати здатність до рефлексії
ІКТ-компетентність	передбачає готовність і здатність самостійно застосовувати інформаційно-комунікаційні технології у педагогічній діяльності
Дослідницька	здатність вирішувати професійні проблеми за допомогою використання засобів дослідницької діяльності
Полікультурна	здатність діяти в багатокультурному освітньому середовищі дошкільної установи

Для того, щоб стати справжнім вихователем, на думку В. Сухомлинського [46], треба пройти цю школу сердечності –

протягом тривалого часу пізнавати серцем усе, чим живе, що думає, з чого радіє і чим засмучується ваш вихованець. Доволі цікава була позиція В. Сухомлинського стосовно педагогічної підготовки дошкільних працівників та формування у них фахової компетентності. Так, науковець аргументовано наголошував на таких складових компетентності педагога, що працюватиме з дітьми дошкільного віку, як-от: широка ерудиція, знання останніх досягнень науки й техніки, новітніх технологій і методів, прагнення до самовдосконалення, бажання підвищити свій професійний рівень; практичний аналіз і планування професійної діяльності, корекції професійних стереотипів.

Зупинимося на *структурній, практичній та функціональній характеристичі* фахової компетентності вихователя ЗДО.

Зокрема, на основі аналізу статті Н. Сиротич [43] ми виокремили *основні структурні характеристики* фахової компетентності майбутніх вихователів ЗДО, до яких відносимо такі:

- досконале володіння теоретичними знаннями з метою підвищення рівня освітніх державних стандартів;
- володіння знаннями із суміжних з дошкільною педагогікою наук;
- педагогічна майстерність і творча, дослідницька діяльність;
- самовдосконалення і творча праця над собою;
- оволодіння культурним, етнодуховним потенціалом;
- застосування на практиці новітніх методик навчання й виховання дітей дошкільного віку [43, с. 16–17].

На основі узагальнення та систематизації наукових поглядів українських фахівців встановлено, що фахова компетентність вихователя ЗДО у практичному аспекті охоплює такі *уміння*: шанобливого ставлення до кожної дитини, її почуттів і потреб; налагоджувати спілкуватися з кожною дитиною; створювати належні умови для вільного вибору дітьми діяльності; допомагати дітям у прийнятті рішень, вияву почуттів і думок; надати партнерську допомогу дошкільникам, підтримувати дитячу ініціативу і самостійність в різних видах діяльності;

створити умови для позитивних, доброзичливих взаємин між дітьми, у тому числі і тих, котрі належать до різних національно-культурних, релігійних спільнот і соціальних верств, а також мають різні (у тому числі обмежені) можливості здоров'я; розвинути комунікативні здібності дітей, що дозволяють вирішувати конфліктні ситуації з однолітками; створити умови для оволодіння культурними засобами діяльності; організувати види діяльності, що сприяють розвитку мислення, мовлення, спілкування, уяви і дитячої творчості, особистісного, фізичного і художньо-естетичного розвитку дітей; оцінити індивідуальний розвиток кожної дитини; взаємодіяти з батьками з питань освіти дитини, залучати їх до освітньої діяльності, у тому числі за допомогою створення освітніх проєктів спільно із сім'єю.

З'ясовано, що у баченні В. Чайки у діяльності фахово компетентного вихователя доцільно виокремити п'ять основних *функцій*, а саме: організація, планування, контроль і надання допомоги, педагогічний аналіз. Автор вважає, що «реалізація цих функцій в освітньому процесі дошкільного закладу залежить насамперед від уміння вихователя правильно спланувати і проаналізувати власну діяльність, виявити в ній сильні і слабкі сторони, намітити шляхи професійного самовдосконалення» [50, с. 141].

Зважаючи на те, що функції, які реалізовує вихователь ЗДО у професійній діяльності, займають чільне місце у його фаховій компетентності, зупинимося на більш ґрунтовній аналітичній характеристиці їхнього спектру. Так, було з'ясовано, що ці питання доволі активно обговорюються у наукових колах, однак єдиної позиції ще й нині не вироблено.

У табл. 2 представлено погляди науковців на перелік *функцій* вихователя, які він виконує у роботі з дітьми дошкільного віку у дошкільному закладі.

Таблиця 2

Загальні підходи науковців до переліку професійних функцій вихователя закладу дошкільної освіти

Автор і джерело	Спектр професійних функцій
Т. Степанова, А. Курчатова (7 функцій)	Навчально-виховна; соціальна, організаторська, комунікативна, прогностична, гностична, формування гендерної приналежності дітей
Н. Карапузова, Н. Манжелій (10 функцій)	Оздоровчо-профілактична, діагностико- прогностична, планувальна, навчально- розвивальна, виховна, комунікативна, просвітницька, організаційно-педагогічна, контролююча, функція самовдосконалення
Л. Загородня, С. Тігаренко (16 функцій)	Оздоровчо-профілактична, освітня, виховна, розвивальна, нормативна, просвітницька, комунікативна, інформаційна, координуюча, функція рефлексії, діагностико-прогностична, самовдосконалення, планувальна, контролююча, координувальна, функція самовдосконалення
Г. Беленька (10 функцій)	Оздоровчо-профілактична, діагностико- прогностична, навчально-розвивальна, методична, виховна, комунікативна, організаційно-педагогічна, контрольна, просвітницька, самовдосконалення
Р. Куліш (5 функцій)	Гностично-дослідницька, виховна, конструкторсько-організаційна, діагностична, координуюча

Таким чином, спектр функцій професійної діяльності вихователя у ЗДО є доволі різноманітним, адже охоплює від 5 до 16 функцій, має усі ознаки поліфункціональності, а також є доволі складним. Поділяємо думку Г. Беленької [2], що кожна виокремлена функція вимагає від вихователя окрім ґрунтовних

професійних знань, практичних умінь, сформованих особистісно-професійних якостей і значущих рис характеру, а також світоглядних настанов. Очевидним є те, що якісно виконувати усі професійні функції зможе лише той майбутній вихователь, який ще під час навчання у ЗВО оволодів належним рівнем сформованості усіх складових фахової компетентності.

Фахово компетентний вихователь покликаний виконувати *дві основні ролі*: навчати, допомагаючи дошкільникам набути нові знання, і виховувати, але одночасно захоплювати, зацікавлювати, «заряджати» творчою мотивацією. Він зобов'язаний сформувати у дитини здатність емоційно сприймати явища та події навколишнього світу, взявши за основу процес соціалізації вихованця.

Вихователь з високим рівнем фахової компетентності має уміти зробити педагогічний процес інноваційним, гнучким, диференційованим та гуманізувати відносини між дітьми, педагогами, батьками у дошкільній установі. Його *професійна місія* спрямована на створення умов, «щоб у всіх учасників виховного процесу (діти, педагоги, батьки) виникла особиста готовність відкрити самого себе на якомусь заході, розповісти про свої радощі, тривоги, успіхи і невдачі» [42, с. 341]. Вихователь має «демонструвати свою відкритість дітям, розповідаючи їм про щось своє – цікаво, ініціюючи тим самим у дітей бажання брати участь у бесіді» [42, с. 341].

На основі інтерпретації напрацювань українських науковців з'ясовано, що вагому роль у фаховій компетентності вихователів науковці відводять *особистісним якостям*. Так, доведено, що вагомою умовою педагогічного професіоналізму є наявність у педагогів, поряд із ґрунтовними знаннями, таких якостей, як відвертість, доброзичливість, співпереживання, щирість, здатність приймати й розуміти іншого. Продовжуючи тему особистісних якостей вихователя ЗДО, ми заручилися підтримкою К. Кукурудзи, яка вважає, що «для науково обґрунтованого управління освітнім процесом вихователю потрібно не лише добре знати ту науку, яку він викладає, її сучасний стан, зв'язок з іншими науками, практикою, а й уміти

передавати свої знання дітям» [27, с. 11]. Тобто, до переліку особистісних якостей авторка пропонує додати уміння спілкуватися.

З огляду на вагомість постаті вихователя наведемо погляди провідних українських науковців на зміст *особистісно-професійних якостей*, а саме:

– С. Русова наголошувала, що вихователь мусить бути веселою, приємною в поведженні з усіма: і дітьми, і дорослими, повинна мати чистий, гарний одяг, приємний голос;

– у публікації В. Чайки доведено, що педагог ЗДО, має бути зразком для дітей, його особистість є найважливішим виховним засобом;

– у баченні Л. Машкіної та Л. Зданевич, вихователь має бути доброзичливим, життєрадісним, мати веселий характер, уникати монотонності в спілкуванні з дітьми;

– Л. Загородня та С. Тігаренко доводять, що вихователь має бути порядною, чесною, доброю; приємної зовнішності, високих моральних устоїв; любити дітей;

– Т. Поніманська наголошує на: здатності до рефлексії і контролю; розвинутому прагненні до створення психологічного комфорту; умінні виявляти та враховувати інтереси дітей;

– у розумінні М. Олійник значущі якості фахівця дошкільної освіти – це інтегроване комплексне утворення, яке формується шляхом синтезу професійних і особистісних якостей;

– вихователь, на думку А. Богуш, має бути «мовлянином, носієм живого українського слова»; володіти мовним етикетом, мати мовний стиль та використовувати «позамовні засоби»;

– з точки зору Л. Тищенко вихователь повинен володіти глибокою любов'ю до дітей, мати колосальне терпіння, позитивне ставлення до життя і доброзичливість, тактовність і прагнення постійно вчитися, ерудованість і здатність до творчості;

– на думку Н. Перхайло фахова діяльність педагога ЗДО вимагає: емпатійності, делікатності, тактовності, уважності, витримки, терплячості, гуманності, чесності, моральності, об'єктивності, моральної чистоти, порядності, відповідальності.

Таким чином, вихователя ЗДО доцільно розглядати як ключову фігуру дошкільної освіти, який повинен визначити індивідуальні траєкторії особистісного розвитку дитини дошкільного віку відповідно до вікових, фізіологічних та психологічних особливостей. Він має активно працювати у площині інтелектуального, соціального, фізичного, естетичного та особистісного розвитку. У його фаховій компетентності перебувають й питання щодо турботи про психологічне благополуччя дітей, увага до їхнього внутрішнього світу, почуттів, переживань, захоплень та інтересів. Означене співзвучне із тим, що майбутній вихователь має отримати ґрунтовні психолого-педагогічні знання та уміти ефективно фіксувати й корегувати відхилення в інтелектуальному, емоційному та поведінковому розвитку вихованців.

Підтримуємо думку М. Коваль та О. Добош у тому, що «якість роботи дошкільного закладу – це складна багатокомпонентна характеристика сукупних якостей процесу та результатів освіти дітей дошкільного віку, що відповідають прогнозованим цілям дошкільного навчального закладу, узгодженим з державними вимогами й стандартами, а також потребами та очікуваннями суб'єктів освітнього процесу (дітей, педагогів, батьків)» [26, с. 174].

Отже, фахова компетентність майбутнього вихователя не є простою сумою категоріальних характеристик, а є складною та поліфункціональною категорією, яка охоплює належним чином сформовану здатність успішно здійснювати професійну діяльність на основі наявних теоретичних знань і практичного досвіду, використовуючи традиційні та інноваційні уміння, навички та особистісно-професійні якості у вирішенні професійних завдань щодо організації навчання, виховання, соціалізації дітей дошкільного віку.

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Загальна характеристика інтерактивних технологій в освітньому процесі підготовки студентів

Сучасному педагогу дошкільної освіти необхідно орієнтуватися в різноманітних актуальних концепціях та педагогічних технологіях, творчо обираючи, компонуючи їх і створюючи власні. Сучасні інформаційно-технічні можливості передбачають використання в освітньому процесі інноваційних методів, форм, засобів навчання, які повинні бути більш інтенсивними, ніж традиційні. Тому виникли передумови використання інтерактивного навчання. Насамперед уточнимо поняття «інтерактивне навчання». Слово «інтерактив» запозичене з англійської мови і походить від слова «interact». «Inter» – це «взаємний», «act» – діяти. Інтерактивний – означає здатність взаємодіяти чи перебуває у режимі розмови, діалогу із чимось (наприклад, комп'ютером) чи будь-ким (людиною) [12].

З психолого-педагогічної точки зору [22; 24] інтерактивне навчання – це навчання, побудоване на взаємодії учня з навчальним оточенням, навчальним середовищем, яке служить областю досвіду, що освоюється. Студент стає повноправним учасником навчального процесу, його досвід є основним джерелом навчального пізнання. Порівняно з традиційним навчанням в інтерактивному змінюється взаємодія викладача та студента: активність педагога поступається місцем активності студента, а завданням педагога стає створення умов для ініціативи здобувачів освіти; він виконує функцію помічника.

Тобто інтерактивне навчання є діалоговим, під час якого здійснюється взаємодія учасників освітнього процесу. У такому навчанні знання здобуваються у спільній діяльності викладача та студентів. Зокрема, І. Артьомова [20] та А. Панченков [30] представляють інтерактивне навчання як занурене у

спілкування. При цьому «занурене» не означає «заміщене» спілкуванням. Дослідники зазначають, що інтерактивне навчання зберігає кінцеву мету та основний зміст освітнього процесу, але видозмінює форми з транслюючих на діалогові, тобто на такі, які засновані на взаєморозумінні та взаємодії педагога та студентів у процесі вирішення навчальної задачі.

Аналіз напрацювань науковців [4; 13; 44] показав, що інтерактивне навчання має такі особливості, як-от:

- навчання, побудоване на взаємодії студента з іншими суб'єктами навчального процесу та навчальним середовищем;

- діалогове навчання;

- спільний процес пізнання;

- навчання, занурене у спілкування;

- навчання, де активність педагога поступається місцем активності студентів;

- навчання, де знання здобувають через самостійний пошук.

Тобто в всіх дослідженнях визначення інтерактивного навчання будується навколо таких понять, як «діалог», «спілкування», «взаємодія». Однак необхідно виявити своєрідність інтерактивного навчання. Зокрема, дослідники [31; 34] наголошують на тому, що на сьогоднішній день поширеним є виділення трьох видів навчання: пасивне, активне та інтерактивне. Так, пасивне навчання характеризується тим, що у ньому студент виступає ролі об'єкта навчання, він має засвоїти та відтворити матеріал, який передається йому викладачем – джерелом знань. В активному навчанні студент більшою мірою стає суб'єктом навчання, вступає у діалог із викладачем, виконує творчі, проблемні завдання. Тоді як в інтерактивному навчанні передбачається спільне навчання, тобто навчання у співпраці. Усі учасники взаємодіють один з одним, обмінюються інформацією, спільно вирішують проблеми, моделюють ситуації, оцінюють дії колег та свою власну поведінку. Студенти поринають у реальну атмосферу ділового співробітництва щодо вирішення проблем.

Поділяємо позицію Н. Волкової [5] у тому, що на відміну від активного навчання, інтерактивне орієнтоване на широку

взаємодію студентів як з викладачем, а й один з одним і домінування активності студентів у процесі організації освітнього процесу. Роль викладача в інтерактивному навчанні фактично зводиться до досягнення цілей заняття. Тому, виходячи з відмінності інтерактивного навчання від інших форм організації освітнього процесу, ми вважаємо, що ключовими характеристиками інтерактивного навчання є «взаємодія», «спілкування» та «діалог».

Структура спільної навчальної діяльності під час інтерактивного навчання представлена в такий спосіб. По-перше, індивідуальна діяльність є частиною цілісної спільної діяльності, тому їхнє співвідношення один з одним доцільно розглядати як співвідношення частин і цілого. По-друге, індивідуальну діяльність можна лише умовно розглядати як ізольовану систему, оскільки реально вона завжди включена до структури спільної діяльності. Остання при цьому не є простою сукупністю складових її індивідуальних діяльностей, а існує як ціле, яке більше за суму її частин. По-третє, включення індивідуальної діяльності до структури спільної неминуче призводить до зміни самої структури діяльності кожного учасника, проте не за рахунок усунення, або виключення будь-яких окремих компонентів індивідуальної діяльності, а за рахунок їхньої якісної зміни за умови спільної діяльності. При цьому індивідуальні діяльності зберігають свою цілісність, стійкість та відносну самостійність, що дозволяє забезпечити індивідуальний розвиток кожного студента.

Враховуючи перспективність використання навчального взаємодії під час застосування інтерактивного навчання можна суттєво вдосконалити розвиток студентів як суб'єктів діяльності. У інтерактивному навчанні взаємодія сприймається як спеціальний самостійний об'єкт навчання. Інтерактивний підхід пов'язаний із виділенням сутнісних характеристик взаємодії всіх суб'єктів освітнього процесу, особливо по лініях викладач – студенти та студент – студент.

Наголосимо, що інтерактивна комунікація мотивує студентів до більш ефективного сприйняття і розуміння один

одного, сприяє встановленню зворотнього зв'язку між учасниками взаємодії. Інтерактивне навчання – це навчання, занурене у спілкування, до того ж воно розвиває партнерське спілкування. У зв'язку з цим діалог є одночасно засобом та метою інтерактивного навчання.

Для розуміння сутності інтерактивного навчання необхідно виділити *мету, підходи, принципи, зміст* такого навчання.

Метою інтерактивного навчання є освоєння студентами професійною діяльністю, розвиток особистості майбутнього вихователя.

Виходячи з аналізу педагогічних публікацій провідних українських науковців [1; 6; 35; 36], при реалізації змісту інтерактивного навчання доцільно керуватися такими методологічними підходами, як: синергетичним, особистісно орієнтованим, контекстним. Сам термін «синергетика» походить від грецького «синергена» – сприяння, співробітництво [31]. Згідно з цим підходом, інтерактивне навчання приймає за основу рефлексивне ставлення, постійний саморозвиток та самоорганізацію, активну взаємодію з навколишнім середовищем. Інтерактивне навчання опирається на особистісно-орієнтований підхід, який дозволяє здійснювати обмін цінностями між суб'єктами освітнього процесу. Відповідно до цього підходу інтерактивне навчання наголошує на організації різних видів діяльності студентів. Викладач у такому навчанні виступає у ролі педагога-фасилітатора, а не транслятора навчальної інформації. У процесі засвоєння матеріалу відбувається реалізація основних функцій особистості, як-от свобода вибору, свідоме, рефлексивне ставлення до предмета своєї діяльності. Контекстний підхід дозволяє створити належні умови для взаємопроникнення навчальної та професійної діяльності як способу досягнення професійної компетентності майбутніх фахівців.

Дані підходи опираються на принципи співробітництва та проблемності змісту навчання, які є вагомими з огляду на психолого-педагогічні аспекти організації інтерактивного навчання. Розкриємо коротко їх особливості. Так, принцип

співробітництва означає реальну рівноправність учасників процесу. Підкоряючись цьому принципу, педагог і студент є партнерами рівноправного спілкування, у якому для усіх суб'єктів навчання є можливість розвитку. Тоді як принцип проблемності змісту навчання відображає зміну структури змісту навчального матеріалу та передбачає поєднання методів навчання на основі логіко-пізнавальних протиріч процесу навчання. Відповідно до цього принципу відбувається творче оволодіння професійними знаннями, вміннями та навичками та розвиток розумових здібностей.

На основі аналізу представлених підходів та принципів можна дати таку характеристику інтерактивного навчання:

- воно готує студентів до майбутньої професійної діяльності, оскільки моделює її зміст;
- учасники інтерактивного навчання є його рівноправними суб'єктами, у них формується самостійність та здатність до самоврядування, самовиховання, самоосвіти та самореалізації, свідоме, рефлексивне ставлення до своєї діяльності;
- педагог у інтерактивному навчанні виступає у ролі фасилітатора, він створює умови, що стимулюють студентів до активної творчої діяльності, але при цьому розвивається сам;
- зміст навчального матеріалу в інтерактивному навчанні проблемний, тобто не дає готових знань, що стимулює учасників до спільного пошуку рішень.

Підсумовуючи результати аналізу сутності інтерактивного навчання, зробимо такі узагальнення:

По-перше, інтерактивне навчання є процесом спільного пізнання студентами навчальної інформації у діалогічній взаємодії один з одним і з педагогом.

По-друге, інтерактивне навчання дозволяє збільшити глибину розуміння та ефективність засвоєння студентами навчального матеріалу; допомагає розвинути самостійність.

По-третє, виявлення сутності інтерактивного навчання, його своєрідності, мети, підходів та керівних принципів дозволило нам визначити доцільність застосування методів інтерактивного навчання у професійній підготовці майбутніх вихователів ЗДО.

Потенціал інтерактивних технологій у формуванні фахової компетентності майбутніх вихователів

Зупинимося на актуалізації *потенціалу інтерактивних технологій* у професійній підготовці *майбутніх вихователів* ЗДО. Зокрема, у ході аналізу публікації Н. Гончар [10] з'ясовано, що на основі використання інтерактивних технологій майбутній вихователь зможе ефективніше здійснювати свої функціональні обов'язки. Авторка доводить, що на основі використання інтерактивних технологій можна «сформувати професійно значущі якості особистості майбутнього вихователя, відповідну концептуальність, панорамність професійного мислення» [10, с. 136]. У цьому контексті цікавим визнаємо розроблений Н. Гончар спецкурс «Формування готовності майбутніх вихователів до використання інтерактивних технологій», який спрямований на: ознайомлення студентів з сутністю інтерактивних технологій та їх класифікацією; вивчення методики проведення дидактичних, виховних, розвивальних і соціалізуючих інтерактивних технологій у дошкільних закладах.

З психолого-педагогічної точки зору *інтерактивні технології* мають позитивний вплив, насамперед, на розвиток у студентів спеціальності 012 «Дошкільна освіта» професійного мислення, формування ціннісно-емоційної сфери та творчих сил. Подібну позицію задекларовано у статті О. Міхеєва та О. Шутько, де вказано, що на основі інтерактивної гри активно відбувається соціальне пізнання, яке забезпечує будову адекватного цілісного образу світу. До прикладу, доцільність використання інтерактивних технологій у професійній підготовці майбутніх вихователів обґрунтовують Л. Загородня і С. Тітаренко [16], наголошуючи, що вони володіють вагомим потенціалом та дозволяють: 1) створити позитивний емоційний фон для засвоєння навчального матеріалу; 2) систематизувати професійні знання і використовувати їх комплексно; 3) швидше транспортувати теоретичні знання на рівень професійних умінь і навичок; 4) привчити студентів до суб'єкт-суб'єктного

спілкування; 5) покращити рівень професійної підготовки. Тому майбутні вихователі мають активно залучатися до участі в інтерактивній діяльності. Зокрема, позитивним ефектом володіють: «дидактична гра, моделювання, дискусія, презентація, аналіз професійних ситуацій, кейс-метод, тренінг, комп'ютерне тестування» [50, с. 153]. Поділяємо думку Л. Зданевич, що використання інтерактивних технологій у підготовці майбутніх вихователів «латентно впливає на формування комунікативної компетенції ..., а також дає можливість викладачеві психолого-педагогічних дисциплін вирішити і навчальні цілі – з'ясувати особистісні характеристики мовлення майбутніх педагогів; продовжувати формування студентського колективу, створення психологічної установки» [18, с. 87].

Зупинимося на висвітленні *методичних* аспектів впровадження інтерактивних технологій під час формування фахової компетентності майбутніх вихователів. Так, враховано побажання І. Цобрової та І. Поставиченко про те, що «навчання слід будувати так, щоб було реалізовано різні комунікаційні функції: інформативну, регулятивну, емоційно-впливову, оціночну, що відображають різні види спілкування» [49, с. 199]. За основу взято тезу Л. Іщенко про те, що успішність професійної діяльності вихователя «перебуває у прямій залежності від його розуміння особливостей організації педагогічного процесу у закладі дошкільної освіти, від сформованості уявлень про вікові та індивідуальні особливості розвитку дітей, творчих нахилів і здібностей, знання методик та технологій інноваційної дошкільної освіти» [23, с. 231]. У методичній площині ми дослухалися до порад Н. Морської, О. Кравчиної, О. Пометун, а саме: 1) мотивація; 2) оголошення, представлення теми та очікуваних навчальних результатів; 3) надання необхідної інформації; 4) інтерактивна вправа; 5) підбиття підсумків, оцінювання результатів заняття. На основі узагальнення напрацювань фахівців ми представили у табл. 3 загальний зміст цих етапів.

Таблиця 3

**Змістове наповнення основних етапів використання
інтерактивних технологій під час формування у майбутніх
вихователів фахової компетентності**

Назва	Основна мета	Зміст діяльності
Етап мотивації	Викликати зацікавлення та налаштувати студентів на пізнавальну діяльність	Тривалість – 5% часу; підготовка студентів до сприйняття та розв’язування проблеми; використання проблемних ситуацій, або прийомів
Оголошення теми та очікуваних навчальних результатів	Утвердити змісту розуміння навчально-пізнавальної діяльності та забезпечення розуміння того над чим будуть працювати студенти	Тривалість – 5% часу; формулювання теми і мети заняття, що мають бути зрозумілими; озвучити очікувані результати; пояснити нові терміни чи нові поняття; оголосити критерії оцінювання
Надання необхідної інформації	Надати студентам достатню кількість теоретичної інформації	Тривалість – 10% часу; використання роздаткового матеріалу, або міні-лекції чи пояснення
Використання інтерактивних засобів	Засвоєння навчального матеріалу для досягнення запланованих результатів	Тривалість – 50-60% від усього часу; передбачає використання від однієї до трьох інтерактивних вправ або прийомів; обов’язково використовувати рефлексію
Підбиття підсумків, оцінювання результатів	Підведення підсумків та організація зворотнього зв’язку та рефлексії	Тривалість – 20% від усього часу; Узагальнення підсумків, з’ясування змісту отриманих результатів й рефлексії; оцінювання студентів

На основі активного використання засобів інтерактивних технологій в освітньому процесі студентів спеціальності 012 «Дошкільна освіта» формується внутрішнє усвідомлення потреби удосконалення фахової діяльності, посилюється критичне ставлення до прийнятих норм, підтримується інтерес до самостійного пошуку шляхів реалізації професійних обов'язків й стимулюється бажання до самовдосконалення.

Отже, головна перевага інтерактивних технологій у контексті формування фахової компетентності студентів спеціальності 012 «Дошкільна освіта» спрямована на забезпечення діалогічності в освітньому процесі, розширення творчого характеру особистісно-професійної взаємодії, вдосконалення індивідуального розвитку.

На основі опрацювання публікації Л. Пісоцької [38, с. 201-202] виокремлено *практичні* аспекти використання інтерактивних технологій, як-от:

- підбирати такі методи зі спектру інтерактивних технологій, які б стимулювали навчально-пізнавальну діяльність;
- здійснювати системний контроль та об'єктивну оцінку результативності освітнього процесу;
- відмовитися від пасивного сприйняття інформації та стимулювати самостійну роботу студентів;
- поєднувати в єдину освітню дію під час викладання навчальної дисципліни засвоєння знань та формування практичних умінь й навичок;
- створювати ефективне освітнє середовище, яке наповнене педагогічними інноваціями та творчими підходами.

У підсумку наголосимо, що саме інтерактивні технології дозволяють майбутньому вихователю досягнути максимально високого рівня фахової компетентності у роботі з дошкільнятами. З огляду на це, майбутні фахівці, які прийдуть у дошкільні установи, повинні розуміти суть, зміст, види педагогічних інновацій, оволодіти методикою організації інтерактивних ігрових технологій у дошкільній освіті.

МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПІД ЧАС ФОРМУВАННЯ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Інноваційні психолого-педагогічні підходи до характеристики та класифікації інтерактивних технологій

Зупинимося на *змістовій характеристиці* інтерактивних технологій, тобто розкриємо *мету, ідею* охарактеризуємо основні *завдання, риси, ознаки і особливості*, опишемо *функції та властивості*, а також розглянемо підходи до їх *класифікації*.

Так, О. Грицюк [11] доводить, що головна *мета* інтерактивної технології – створення комфортних умов навчання, за яких кожен здобувач освіти може відчути свою успішність та інтелектуальну спроможність. З'ясовано, що головною педагогічною *ідеєю* є «активізація розумової діяльності студентів, актуалізація опорних знань, індивідуалізація навчального процесу, надання можливості самостійного осмислення значення здобутих знань для використання їх на практиці, виховання позитивного ставлення до предмета» [4, с. 15].

На основі дедуктивного аналізу публікацій Л. Зданевич та Л. Мельник виокремлено основні *завдання*, на розв'язання яких спрямовані інтерактивні технології. До найбільш вагомих завдань у сфері формування фахової компетентності відносимо:

- підвищення зацікавленості студентів у активному та систематичному вивченні навчальних дисциплін;
- наблизити освітній процес до реальної практичної діяльності фахівця, що працюватиме в дошкільних закладах;
- адаптувати до інноваційних змін, що можуть виникати під час виконання професійних обов'язків у ЗДО;
- розвивати комунікативні уміння та навички, навчити встановлювати емоційні зв'язки;
- навчити ефективним методам та прийомам самостійного отримання нових знань.

Зупинимося на характеристиці провідних *рис* інтерактивних технологій. Так, Л. Мельник відносить наступні: «двобічний характер; спільна діяльність викладача та студентів; керівництво процесу викладачем; спеціальна організація та різноманітність форм; цілісність та єдність; мотивація та зв'язок з реальним життям» [29, с. 261]. Шляхом узагальнення напрацювань Н. Волкової, встановлено перелік основних рис, якими володіють інтерактивні технології. Так, інтерактивні технології «активізують пізнавальні процеси, збільшують швидкість збору та опрацювання інформації; розвивають уміння аналізувати проблеми; формують основу для прийняття компетентних рішень» [4, с. 23].

На основі публікації Л. Годкевич, О. Комар й М. Кондесюк виокремлено основні *ознаки* інтерактивних технологій:

- наявність спільної мети і чіткого результату навчання;
- спеціально розроблена система завдань для стимулювання навчально-пізнавальної діяльності, яка охоплює інтерактивні методи та прийоми;
 - досягнення особистого успіху можливе лише за умови спільної діяльності на основі співпраці;
 - опора на суб'єктний досвід кожного здобувача освіти;
 - навчання вибудовується у формі активного діалогу, яке веде до взаєморозуміння, взаємодії та до спільного вирішення значущих для кожного учасника навчальних проблем та завдань;
 - прослідковується чіткий взаємозв'язок між усіма учасниками освітнього процесу на основі обміну знаннями, ідеями, способами діяльності;
 - активність, творчість, ініціативність у розв'язанні конкретного проблемного завдання;
 - моделювання різних ситуацій, які дозволяють збагачувати особистісний та професійний досвід;
 - створення комфортних умов для відчуття інтелектуальної спроможності в атмосфері взаємної підтримки;
 - поєднання індивідуальної, парної, групової та колективної роботи для вироблення та відстоювання власної позиції.

Вагому роль відводимо питанню дослідженню *функцій* інтерактивних технологій. Як доводять науковці, інтерактивним технологіям притаманні такі основні функції, як-от: навчальна, виховна, розвивальна, комунікативна, релаксаційна. Так, у посібниках під авторством Г. Очкань [21] та С. Сисоєвої [44] до функцій, інтерактивних технологій віднесено: розвиток творчих здібностей, особистої свободи та розкнутості; формування умінь до самостійної роботи; поліпшення психолого-педагогічного клімату, взаємодопомоги й товариських взаємин в колективі. Наголосимо, що цей спектр функцій може реалізовуватися одночасно під час використання інтерактивних технологій в професійній підготовці студентів спеціальності 012 «Дошкільна освіта» у процесі формування у них фахової компетентності.

На основі аналізу публікацій Р. Гуревича [12] та І. Дичківської [13; 14] встановлено, що інтерактивні технології мають певні *властивості*. До найбільш значимих відносять: візуалізованість, ефективність, діагностичність та відтворюваність. У статті Л. Скучинської [45, с. 24] наголошено на трьох властивостях: «рівноправні партнерські стосунки між викладачем і студентом; співпраця студентів, що ґрунтується на принципах педагогіки співробітництва; орієнтація навчання на результат і набуття студентами життєвих компетенцій». Окреслені властивості повинні бути враховані під час формування у майбутніх вихователів фахової компетентності.

Зупинимось на аналізі підходів науковців до *класифікації* інтерактивних технологій. Відзначимо, що загальновизнаного підходу до цього питання нема, тому наведемо найбільш креативні погляди. Так, І. Підласий декларує думку про доцільність трьох груп інтерактивних технологій: 1) технології з вузьким спектром можливостей (складання ребусів, кросвордів, розв'язання цікавих завдань); 2) технології із середнім спектром можливостей (змагальні ігри); 3) технології з широким спектром можливостей (рольові ігри, диспути, дискусії).

Іншу позицію декларує О. Пометун. На її думку інтерактивні технології поділяють на чотири групи: 1) робота в парах, два – чотири – всі разом, робота у малих групах / інтерактивні

технології кооперативного навчання; 2) мозковий штурм, ажурна пилка, мікрофон / інтерактивні технології колективно-групового навчання; 3) симуляції, імітації, розігрування ситуацій та ролей / технології ситуативного моделювання; 4) дебати, дискусії, займи позицію, зміни позицію / технології опрацювання дискусійних питань. Таку ж позицію декларують Л. Загородня і С. Тітаренко, а саме: «інтерактивні технології кооперативного навчання; інтерактивні технології кооперативного навчання; технології ситуативного моделювання; технології опрацювання дискусійних питань» [16, с. 168].

Провідною вважаємо класифікація інтерактивних технологій, яку представила Н. Волкова [4]. (рис. 1).



Рис. 1. Класифікація інтерактивних технологій (за Н. Волковою)

Отже, під час формування фахової компетентності майбутніх вихователів у ЗВО доцільним є використання таких технологій інтерактивного навчання, як-от:

1) діалогічно-дискусійні технології навчання (діалог, бесіда, диспут, дискусія, мозковий штурм);

2) технології аналізу ситуацій (аналіз конкретних ситуацій, ситуативні вправи, ситуативне навчання, аналізу кейсів та інцидентів);

3) ігрові технології навчання (програвання ролей, ділова гра, рольова гра, інтерактивна гра, імітаційна гра, стимуляційна гра);

4) технології навчання у співробітництві (робота в групі, метод проєкту, методика колективного творчого виховання);

5) технології тренінгу (педагогічний та навчальний тренінг);

6) технології фасилітаційного навчання (педагогічна фасилітація, динамічна фасилітація, графічна фасилітація, навчання на досвіді інших, веб-квест, технологія майндмепінгу);

7) інформаційно-комунікаційні технології; гейміфікація (телеконференція, вебінар, комп'ютерні ігри).

Наголосимо, що запропоновані авторкою *сім груп* повністю відповідають вимогам часу та враховують усі сучасні тенденції використання інтерактиву під час формування фахової компетентності майбутніх вихователів.

Методична характеристика діалогічно-дискусійних та ігрових інтерактивних технологій

Насамперед відзначимо, що до діалогічно-дискусійних технологій доцільно віднести діалог, бесіду, диспут, дискусію та мозковий штурм.

Так, *діалог* передбачає швидкий обмін взаємообумовленими висловлюваннями-репліками, при зоровому та слуховому сприйнятті співрозмовника, та монолог, як тривале письмове чи усне висловлювання однієї особи [4].

Наголошуючи на проблемі істинності діалогічної взаємодії, звернемося до наукових публікацій українських авторів [4; 5; 6],

які виділили три види діалогу: «справжній», «технічний» і «монолог, замаскований під діалог». Нерідко те, що здається діалогом, не відображає його сутності. Справжній паритетний діалог, є таким у якому кожен із учасників справді підтримує особистість іншого і звертається до нього як до особистості. Тоді як технічний діалог має на меті забезпечення узгодження дій індивідів та досягнення при цьому об'єктивного взаєморозуміння. Третій вид – «замаскований монолог», коли тим, хто говорить, керує бажання утвердитися у своєму марнославстві. Це розмова, в якій кожен вважає себе абсолютною та законною величиною, а іншого – відносною та сумнівною [31, с. 109].

Умовою справжнього паритетного діалогу є усвідомлення інакшості та рівноправності іншого. Справжній діалог не обумовлений задалегідь, він спонтанний, де кожен звертається безпосередньо до партнера та викликає на непередбачувану відповідь. Відповідно, справжнє заняття зі студентами на основі діалогу – не автоматично повторюване, а тому його результати не можуть бути наперед відомі викладачеві. Таке навчальне заняття передбачає взаємні сюрпризи під час діалогу.

У створенні такого інтерактивного заняття важливе місце посідає вирішення проблеми переходу від авторитарних впливів до діалогічної взаємодії. Діалогізм детерміновано суб'єкт-суб'єктною парадигмою. На діалогічну взаємодію розраховані нетрадиційні методи – евристичні, дискусійні, ігрові. Діалогізм виступає важливою умовою формування «плюралістичного» типу особистості, удосконалення її фахової компетентності.

В освітньому процесі паритетний діалог надає можливість зайняти суб'єктну позицію і проявляти себе у спілкуванні, з іншого боку здатність до діалогічного спілкування виступає проявом розвиненості соціальної компетентності.

Дискусія теж посідає вагомий роль серед діалогічно-дискусійних методів. На основі узагальнення напрацьованих науковців [4; 20; 31] з'ясовано поетапну методика її проведення, яка охоплює три стадії, а саме:

I стадія – орієнтація:

1 етап. На самому початку дискусії викладач пояснює актуальність дискусійної проблеми і результат, який очікується.

2 етап. Знайомство учасників дискусії.

3 етап. Викладач ще раз наголошує на вагомості дискусійної проблеми з точки зору неоднозначних запитань і невирішених проблем, які потребують узгодження.

4 етап. Викладач коротко наголошує на технології проведення дискусії, оголошує правила та загальний регламент. При цьому він має відзначити, що доцільно вислуховувати свого опонента не перебиваючи, а виступаючи самому слід аргументувати свою думку, підтримуючи ділову атмосферу.

5 етап. Протягом усієї дискусії викладач повинен підтримувати зацікавленість у розв'язанні проблеми, що винесена на дискусію.

6 етап. Опоненти під керівництвом викладача уточнюють понятійний апарат і не допускають спорів з приводу вживання термінів.

7. етап. Викладач з допомогою учасників дискусії підводять міні-підсумки.

II стадія – оцінка:

1 етап. Розпочинаються виступи опонентів. Після 3-4 виступів можлива дискусія. Відбувається задавання запитань, а потім відповіді на них. Так проходить обмін думками.

2 етап. Він динамічний, передбачає максимальне отримання інформації, ідей і пропозицій. Учасник дискусії може спочатку виступити, а потім сформулювати свої пропозиції.

3 етап. Викладач повинен слідкувати за тим, щоб не відбувалося відхилення від теми, чи особистісні звинувачення.

4 етап. Чітке дотримання регламенту, що передбачає активність усіх членів дискусії.

5 етап. Має на меті оперативне проведення аналізу висловлених ідей і через певні інтервали (5-7 хвилин) підводити резюме, висновки.

III стадія – консолідація

1 етап. Співставлення отриманих результатів з поставленими цілями. Намагання сформулювати висновки, рішення.

2 етап. Викладач вислуховує різні підходи та тлумачення, які були озвучені в ході дискусії для прийняття рішення.

3 етап. Викладач допомагає опонентам прийти до згоди чи прийняти консолідуюче рішення.

4 етап. Ще раз викладач наголошує на вагомості самої дискусії, висловлених позиціях і необхідності прийняття рішення. Разом з студентами викладач приймає колективне рішення що і є результатом дискусії.

Деякі дослідники визначають *мозковий штурм* як «банк ідей». Він ґрунтується на груповому формуванні ідеї розв'язання певної задачі. Група, перед якою вона ставиться, висуває нові ідеї, що сприяє створенню атмосфери змагальності та співробітництва. Заохочується будь-яка пропозиція та ідея, забороняється критика щодо них. Тільки після збирання всіх пропозицій починається їх оцінка, яка полягає у всебічному аналізі та виборі найбільш оптимальної. Оптимальна кількість учасників для такого обговорення – 10 осіб, однак доцільно його використовувати і в групах з більшою кількістю учасників. У цьому разі слід чіткіше розробляти методику заняття. Студентів, які безпосередньо не беруть участі в продукуванні нових ідей, можна використати як експертів.

Методика мозкового штурму має декілька етапів.

- На першому етапі формується проблема, яку необхідно розв'язати; обґрунтовуються основні завдання для пошуку рішення; визначаються умови групової роботи; встановлюються основні правила пошуку рішення під час мозкового штурму; формується кілька робочих груп по 3-5 осіб і визначаються їхні завдання.

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

- Третій етап – «штурм» визначеної проблеми. Попередньо ще раз уточнюються проблеми та нагадуються правила гри і поведінки, конкретизуються завдання учасників.

Продуктування ідей починається одночасно в усіх робочих групах. Кожна робоча група має власних експертів, які чітко фіксують всі ідеї, що виникають у групі.

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

- На заключному етапі повідомляються результати мозкової атаки; обговорюються результати роботи груп; оцінюються та обґрунтовуються найкращі ідеї; публічно захищається оптимальний варіант.

Після цього ухвалюється колективний варіант рішення і даються рекомендації щодо впровадження ідеї у практику.

Відзначимо, що під час мозкового штурму використовують прес-метод, методи снігова куля, дебрифінгу, мікрофону, ток-шоу, проблемне коло.

Зупинимось на характеристиці методичної та практичної цінності *ігрових* інтерактивних технологій. Наголосимо, що емоційний ефект – це один із основних показників будь-якої гри. Він, як відомо, обумовлений потребою людини в отриманні задоволення від розумової, фізичної, соціальної активності, що виявляється у творчій атмосфері умовності, гумору, змагання. Ця обставина забезпечує умови розкріпачення учасників гри, прояви ними особистісних можливостей і здібностей у вільнішій формі.

В останні роки концепція рольової гри має тенденцію інтенсивного розвитку. Під час рольової гри особлива увага приділяється формуванню навичок і вмінь ухвалення рішень за умови взаємодії, суперництва і конкуренції між активно діючими особами. У рольових іграх здобувач освіти має можливість виконувати ролі у динаміці їх розвитку в особистісній чи професійній сфері.

До основних психолого-педагогічних принципів конструювання рольової гри відносять:

- принцип імітаційного моделювання конкретних умов;

- ігрового моделювання змісту і форм професійної діяльності;

- спільної діяльності та діалогічного спілкування;
- проблемності змісту ігрової діяльності.

Ці принципи визначають її складові частини, логіку, внутрішні зв'язки і вимагають їх системного застосування.

Сутність рольової гри полягає у відтворенні предметного і соціального змісту професійної діяльності вихователя, моделюванні умов характерних для дошкільної установи. Спрощено рольова гра може проходити наступним чином: її учасникам рекомендується взяти участь у розв'язанні проблемної ситуації, що склалася, і на основі інформації, яка є на даний час та прийняти оптимальне рішення. Прийняте рішення підлягає всебічному аналізу з метою виявлення його обґрунтованості, відповідності ситуації та оптимальності. Ухвалені рішення і його аналіз надають можливість викладачу оцінити конкретні дії студентів, проаналізувати алгоритм їхніх дій у стандартних ситуаціях, а також сприяють формулюванню ефективної діяльності в екстремальних умовах, розвитку евристичного мислення, кращому розумінню логіки дій усіх учасників освітнього процесу у дошкільній установі та на основі цього спонукають діяти більш цілеспрямовано і рішуче. У емоційному параметрі криється значна виховна цінність ігор. Гра піднімає настрій учасників, виховує бадьорість, життєрадісність, волю до подолання труднощів.

З методичної точки зору план проведення гри повинен включати: тему, навчальні та виховні цілі, навчальні питання, навчально-матеріальне забезпечення, літературу, ігрові завдання (кількість учасників, їх ролі, обов'язки; основні етапи організації та проведення гри; вказівки щодо здійснення кожного етапу; пояснення мети гри (навчальних завдань) та ігрових завдань (зміст діяльності учасників); сценарій гри (розподіл ролей; вивчення початкових даних гри); хід гри (обов'язки учасників в ході гри; сюжет розвитку ситуації;

підведення підсумків; аналіз результатів й розв'язання поставлених завдань).

Розробка гри розпочинається з формування мети та виявлення навчальних та ігрових завдань, вирішенню яких необхідно навчити майбутніх вихователів. Після того, як навчальні та ігрові завдання вибрані, готують перший варіант сценарію, в якому враховують, яка ситуація відбулася, або могла відбутися у дошкільній установі, яких фахівців включено в цю ситуацію, яким чином може розвиватися дія.

Навчально-матеріальне забезпечення включає: варіанти вихідних ситуацій; обов'язки кожного учасника гри; необхідні для виконання ігрових дій бланки і зразки документів).

Науковці у методичному контексті фазу підготовки гри радять поділити на дві підфази:

- 1) підфазу підготовки гри;
- 2) підфазу підготовки гри на самому занятті.

Реалізація фаз гри забезпечується спільними зусиллями викладача та студентів. У той же час, ступінь активності викладача та студентів у різних фазах гри буде неоднаковою. Узагальнений характер опису фаз гри не дає повного уявлення про специфіку діяльності викладача та учасників у тій чи іншій фазі гри. У силу цієї обставини є доцільним розглянути окремо завдання, які вирішуються кожним із суб'єктів ігрової діяльності в конкретній фазі.

Так, у фазу підготовки гри з боку викладача доцільно включити такі завдання:

- вибір конкретного вміння, що підлягає формуванню;
- наповнення гри тим чи іншим практичним матеріалом;
- включення до гри певних засобів;
- продумування соціальної форми гри;
- вибір способу формування малих груп;
- обмірковування варіанту розташування учасників в аудиторії;
- забезпечення дидактичного оснащення гри.

Фаза підготовки гри передбачає надання допомоги студентам у забезпеченні дидактичного оснащення гри. Під час фази

підготовки до гри з боку викладача доцільним є виділення завдання щодо організації ним соціальних форм взаємодії учасників, формулювання цілей та правил гри, презентації та роздачі методичного чи технічного оснащення гри.

Фаза підготовки гри з боку студентів передбачає:

- участь у організації соціальних форм,
- засвоєння цілей та правил гри,
- знайомство з технічним та методичним обладнанням.

Здійснюючи у фазі підготовки гри досить активну діяльність, викладач отримує можливість виконання функцій помічника та поради. Зміщення акценту з активної діяльності викладача на активну позицію студентів стає можливим завдяки самоосвітньому характеру діяльності студентів у грі.

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

Дії викладача у фазі реалізації гри передбачають:

1. Спостереження за діяльністю учасників гри.
2. Надання порад, консультацій, допомога:
 - а) в організації взаємодії в рамках тієї чи іншої соціальної форми гри;
 - б) у дотриманні правил гри;
 - в) у правильному користуванні методичними чи технічними матеріалами.
3. Мобілізація уваги студентів у момент презентації результатів гри.

Дії студентів передбачають участь у грі та активну взаємодію щодо вирішення ігрової проблеми.

Досягнуті у грі результати неодмінно презентуються їх учасниками всім членам навчальної групи. Викладач у цьому випадку мобілізує увагу студентів на презентацію результатів гри, закликає до організації дискусії.

Аналіз результатів гри є характерною рисою третьої фази гри, що називається рефлексією. Рефлексія, зазвичай, починається з адресації учасникам гри низки питань:

– Який результат особливо сподобався та чому?

- Що не сподобалося у грі та чому?
- Що вдалося легко виконати?
- Що було особливо важким?
- Що нового дізналися?

Відповіді студентів на такі запитання припускають само- і взаємооцінку діяльності через активний обмін думками, почуттями, позиціями. Задача викладача в даній фазі гри полягає в культивуванні дискусії студентів з обговорення наступних моментів:

- результатів гри,
- найбільш типових помилок,
- побажань та рекомендацій до наступної гри.

Правильно зроблені висновки з приводу минулої гри дозволять надалі організувати роботу студентів над помилками, врахувати прогалини у підготовці та проведенні гри, внести необхідні корективи в діяльність викладача та студентів.

Фаза рефлексії гри, як зазначалося раніше, передбачає аналіз та обговорення студентами результатів гри через само- та взаємооцінку діяльності. Завдання викладача тому полягає у культивуванні дискусії щодо оцінювання студентами результатів власної діяльності та діяльності партнерів з гри. У висновку викладач, як правило, констатує досягнуті результати, зазначає помилки, формулює остаточний результат заняття.

Розглянемо основні характеристики ділової гри. Так, до найбільш вагомих характеристик відносимо такі:

- 1) моделювання процесу діяльності студентів з вироблення професійних рішень;
- 2) розподіл ролей між учасниками гри;
- 3) відмінність ролевих цілей при виробленні рішень;
- 4) взаємодія учасників, які виконують ті чи інші ролі;
- 5) наявність спільної мети у всього ігрового колективу;
- 6) колективне вироблення рішень учасниками гри;
- 7) реалізація ланцюжка рішень в ігровому процесі;
- 8) багатоальтернативність рішень;
- 9) наявність керованої емоційної напруги;

10) присутність системи індивідуального чи групового оцінювання діяльності учасників гри (заохочення, покарання, оцінка дій учасників ділових ігор).

Як бачимо, ці характеристики використання ділової гри у професійній підготовці майбутніх вихователів носять не тільки навчальний, а й мають розвиваючий характер.

Коротко розглянемо питання, які висвітлюють наукові підходи до класифікації ділових ігор.

1. За функціональною спрямованістю:

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

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

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

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

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

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

2. Залежно від ознак, що покладені в основу поділу, ігри розрізняють:

За ступенем реальності ігрової моделі: конкретні (практичні); абстрактні (теоретичні).

За складністю ігрових процедур: прості (обмежена кількість учасників, одна проблема); складні (безліч учасників, проблемних ситуацій, зовнішня експертиза тощо).

За способом оброблення інформації: машинні (з використанням комп'ютерів або чисто комп'ютерні); ручні.

За структурою учасників гри: однотипні (студентські групи); змішані (різнопрофільні учасники гри).

За видом оцінки діяльності учасників ігрових груп: без оцінювання спеціальним арбітражем; з оцінюванням спеціальним арбітражем; із самооцінкою учасників гри.

Ступінь регламентації: із жорсткою регламентацією (послідовності дій учасників, часу ігрових сюжетів, ролей гравців тощо); м'які ділові ігри.

На основі узагальнення наукової інформації [4; 5; 13; 36] виокремлено *методичні рекомендації до розробки сценарію ділової гри, а саме:*

1. З'ясувати технічні моменти ділової гри: тривалість гри; у чому сутність гри; кількість учасників гри; чітко роз приділити ролі; кількість та зміст конфліктних ситуацій підчас гри; способи реалізації поставлених цілей; кількість експертів; методи розбору та аналізу результатів ділової гри.

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

Таким чином, передбачаємо, що з методичної точки зору активне включення студентів в професійну діяльність на основі використання інтерактивних технологій дозволить забезпечити особистісно-діяльнісний характер формування усіх показників фахової компетентності; сприятиме більш ґрунтовному засвоєнню знань, умінь і навичок; допоможе розкриттю особистісного потенціалу студента, дозволить йому усвідомити власні можливості у розвитку творчого потенціалу як фахівця дошкільної установи. Інтерактивні технології розглядаємо як технології, що сприяють самоствердженню та саморозвитку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Барановська Л. В. Педагогіка та психологія вищої школи: навч. посіб. для студ. ВНЗ. К. : НАУ, 2015. 238 с.
2. Беленька Г. В. Вихователь дітей дошкільного віку: становлення фахівця в умовах навчання: [монографія]. К. : Світич, 2006. 304 с.
3. Bagic A. Формування фахової компетентності студента як синергетичний процес. *Ukrainian Journal of Educational Studies and Information Technology*. Vol. 5. No 2. June 2017. pp. 5–8.
4. Волкова Н. П. Інтерактивні технології навчання у вищій школі: навчально-методичний посібник. Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля, 2018. 360 с.
5. Волкова Н. П. Інтерактивні технології як засоби формування особистості конкурентоздатного фахівця. *Scientific issue of knowledge, education, law, management*. 2017. №3 (19). С. 268–282.
6. Волкова Н. П. Педагогіка: навч. посіб. Вид. 4-те, стер., доп. К. : Академвидав, 2012. 616 с.
7. Гагаріна Н. П. В.О. Сухомлинський про організаційно-педагогічні умови підготовки майбутніх вихователів. *Педагогічний альманах*. 2010. Вип. 8. С. 240–246.
8. Гагаріна Н. П. Підготовка майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів (діагностичний аспект): навчально-методичний посібник. Кіровоград : КЗ «КОІПО освіти імені Василя Сухомлинського», 2014. 68 с.
9. Гаращенко Л. В. Підготовка студентів до організації фізкультурно-оздоровчої діяльності в дошкільному навчальному закладі. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2011. Вип. 9. С. 241–245.
10. Гончар Н. П. Практичні аспекти формування готовності майбутніх вихователів до використання інтерактивних технологій у вищих навчальних закладах III–IV рівнів акредитації. *Педагогічний альманах*. 2013. Вип. 19. С. 134–139.

11. Грицюк О. Практичне використання інтерактивних методів навчання на уроках у початковій школі. *Початкове навчання та виховання*. 2011. № 27. С. 2–9.
12. Гуревич Р. С. Інтерактивні технології навчання у вищому педагогічному навчальному закладі: навч. посіб. / Р.С. Гуревич, М.Ю. Кадемія, Л.С. Шевченко; за ред. Р.С. Гуревича. Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2013. 309 с.
13. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: підручник. Київ: Академвидав, 2015. 302 с.
14. Дичківська І. М. Підготовка майбутніх вихователів дошкільних закладів до інноваційної педагогічної діяльності: теорія і методика. Монографія. Рівне: Видавець О. Зень, 2017. 372 с.
15. Енциклопедія освіти / АПН України; гол. ред.. В.Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
16. Загородня Л. П., Титаренко С. А. Педагогічна майстерність вихователя дошкільного закладу: навчальний посібник. Суми : Університетська книга, 2010. 319 с.
17. Зайцева Л. Компетентнісний підхід в освітньому процесі. *Дошкільне виховання*. 2011. № 11. С. 9–11.
18. Зданевич Л. Особливості використання бліц-гри як інтерактивної форми проведення практичного заняття з майбутніми вихователями закладів дошкільної освіти. *Науковий вісник Миколаївського національного університету ім. В. О. Сухомлинського*. Сер. Педагогічні науки. 2018. № 1(60). С. 83–88.
19. Зязюн І. А. Філософія поступу і прогнозу освітньої системи. Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи: монографія. К. Глухів : РВВ ГДУ, 2005. 234 с.
20. Інновації в вищій освіті: вітчизняний і зарубіжний досвід: навч. посіб.; за заг. ред. І.В. Артємова. Ужгород : АУТДОР-ШАРК, 2015. 357 с.
21. Інноваційні технології навчання: метод. посіб. / [уклад.] Г. Очкань. Вінниц. обл. друк. : Книга-Вега, 2016. 196 с.

22. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід: метод. посіб. / авт.-уклад. О. Пометун, Л. Пироженко. К. : АПН, 2002. 135 с.
23. Іщенко Л. Критеріальний підхід до підготовки майбутніх вихователів до формування творчої індивідуальності старших дошкільників. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*: зб. наук. праць. №3(57). травень 2017. Миколаїв: МНУ імені В.О. Сухомлинського, 2017. С. 229–232.
24. Кадемія М. Ю., Сисоєва О. А. Інтерактивні засоби навчання: навч. метод. посіб. Вінниця : ТОВ «Планер», 2010. 217 с.
25. Караванський С. Словник синонімів української мови. К. : Вид-во «Орій» при УКСП «Кобза», 1993. 472 с.
26. Коваль М. С., Добош О. М. Проблема якості дошкільної освіти. *Освіта і формування конкурентоспроможності фахівців в умовах євроінтеграції*: зб. тез доповідей II Міжнар. наук.-практ. конф., 25-26 жовтня 2018 р., Мукачево / Ред. кол. : Т.Д. Щербан (гол. ред.) та ін. Мукачево: Вид-во МДУ, 2018. С. 173–175.
27. Кукуруза К. Педагогічна ефективність вихователя. Семінар-практикум для вихователів. *Психолог дошкільця*. 2018. № 8. С. 11–15.
28. Мартиненко С. А. Професійна компетентність, як складова професіоналізму особистості: психолого-педагогічний аспект. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Педагогіка і психологія*. 2013. Вип. 40(2). С. 128–132.
29. Мельник Л. В. Впровадження інтерактивних технологій у навчальну діяльність ВНЗ у рамках реалізації задач Болонського процесу. *Педагогічні науки*. 2008. Вип. 48. С. 260–263.
30. Навчання в дії: Як організувати підготовку вчителів до застосування інтерактивних технологій навчання: метод. посіб. / А. Панченков, О. Пометун, Т. Ремех. К. : А.П.Н., 2003. 72 с.

31. Нагаєва В. М. Методика викладання у вищій школі: навч. посіб. К. : Центр учбової літератури, 2007. 232 с.
32. Науково-методичне забезпечення й упровадження Болонських ініціатив у процесі у процес підготовки професійно компетентних фахівців на психолого-педагогічному факультеті: Наук.-метод. посібник [Божко Г., Гавриш Н., Глоба О., Кратінов М., Сущенко О. та ін.]; за заг. ред. Г.І. Божко. Луганськ: Альма-Матер, 2005. 266 с.
33. Нестеренко В. В. Підготовка майбутніх педагогів до виховання у дошкільників навичок здорового способу життя : автореф. дис. на здобуття наук ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 «теорія і методика професійної освіти». / Вікторія Володимирівна Нестеренко. Одеса, 2003. 20 с.
34. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.]. К. : Центр учбової літератури, 2009. 472 с.
35. Освітні технології: навч.-метод. посіб. / О.М. Пехота, А.З. Кіктенко, О.М. Любарська та ін.; за заг. Ред.. О.М. Пехоти. К. : А.С.К., 2001. 256 с.
36. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / [уклад.] А.А. Мізрах, І.А. Мізрах. Вид. 2-ге, перероб. та допов. Вінниця: Нілан, 2015. 90 с.
37. Підготовка майбутніх вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку: компетентнісний підхід / За загальною редакцією Г.В. Беленької, О.А. Половіної [монографія]. К. : Вид-тво, 2015. 244 с.
38. Пісоцька Л. С. Розвиток творчого потенціалу майбутніх педагогів засобами інтерактивних технологій. *Науковий вісник Льотної академії*. Серія: Педагогічні науки. 2019. Вип. 5. С. 199–204.
39. Пометун О. І. Формування громадянської компетентності: погляд з позиції сучасної педагогічної науки. *Вісник програм шкільних обмінів*. 2005. № 23. С. 18.

40. Професійна освіта. Словник : навч. посіб. / уклад. С.У. Гончаренко; ред. Н.Г. Ничкало. Київ: Вища школа, 2000. 149 с.
41. Психологический словарь / под. ред. : В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова, 2-изд., перераб. и доп. Москва: Педагогика-Пресс, 1996. 440 с.
42. Савко Л., Русин Н. М. Сучасні підходи до організації педагогічної взаємодії педагога дошкільної освіти з сім'єю. *Освіта і формування конкурентоспроможності фахівців в умовах євроінтеграції*: зб. тез доповідей II Міжнар. наук.-практ. конф., 25-26 жовтня 2018 р., Мукачєво / Ред. кол. : Т.Д. Щербан (гол. ред.) та ін. Мукачєво: Вид-во МДУ, 2018. С. 341–343.
43. Сиротич Н. Б. Методологічні аспекти формування професійної компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*. Сер. Педагогіка. 2010. № 1. С. 15–20.
44. Сисоєва С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих: навч.-метод. посіб. : НАПН України, Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих. К. : ВД «ЕКМО», 2011. 324 с.
45. Скучинська Л. С. Теоретико-методичні аспекти використання інтерактивної технології навчання у вищих технічних навчальних закладах. *Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки*. 2011. № 17 : Педагогічні науки. С. 22–25.
46. Сухомлинський В. О. Вибрані твори у 5 т. Т.2. К. : Радянська школа, 1976. С. 522–524.
47. Теличко Т. В. Формування фахової компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти на засадах міждисциплінарного підходу: дис. на здобуття ступеня доктора філософії: 015 «Професійна освіта (за спеціалізаціями)» / Тетяна Віталіївна Теличко. Мукачівський державний ун-т. Мукачєво, 2021. 294 с.

48. Тлумачний словник української мови: понад 12500 статей (близько 40000 слів) / за ред. В.С. Калашника. Київ: Прапор, 2005. 992 с.
49. Цоброва І. А., Поставиченко І. А. Рольова гра на уроках іноземної мови. *Педагогічні науки*. 2002. Вип. 32, ч. 1. С. 199–202.
50. Чайка В. Психолого-педагогічні умови підготовки майбутнього фахівця дошкільної освіти до саморегуляції професійної діяльності в процесі навчання у закладах вищої освіти. *Підготовка майбутніх фахівців початкової та дошкільної освіти: стратегії реформування* : колективна монографія. Тернопіль : [Осадца Ю. В.], 2019. С. 137–154.
51. Gonczi A. Competency-based learning : a dubious past – an assured future? *Understanding learning at work*, eds. D.Boud and J.Garrck, Routledge, London and New York, 1999. P. 180–197.
52. Mareike K. The Development of Teachers' Professional Competence. Cognitive Activation in the Mathematics Classroom and Professional Competence of Teachers. 2013. № 8. P. 63–77.
53. Mulder M. Conceptions of Professional Competence. *International Handbook of Research in Professional and Practice-based Learning*. 2014. № 3. P. 107–137.
54. Oser F. K., Achtenhagen F., Renold U. Competence oriented teacher training. Old research demands and new pathways. Rotterdam, the Netherlands: Sense. 2006. 510 p.

Навчально-методичне видання

Атрощенко Тетяна, Бобирєва Олена

**МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ФАХОВОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ
ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ**

ПРАКТИЧНИЙ ПОРАДНИК

для здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
спеціальності 012 Дошкільна освіта

Тираж 100 пр.

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до
Державного реєстру видавців, виготовлювачів і розповсюджувачів
видавничої продукції ДК № 6984 від 20.11.2019 р.

Редакційно-видавничий відділ МДУ,
89600, м. Мукачєво, вул. Ужгородська, 26



МУКАЧІВСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

89600, м. Мукачево, вул. Ужгородська, 26

тел./факс +380-3131-21109

Веб-сайт університету: www.msu.edu.ua

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

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

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